



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Marina Ferreira Magalhães

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientado por
Elza da Conceição Mesquita

Bragança
Junho, 2015

“Se o bom leitor é não só aquele que lê, mas, principalmente, aquele que gosta de ler e o faz, com vontade e prazer (...), torna-se imprescindível redefinir os lugares e os papéis atribuídos ao texto, ao leitor e a leitura em contexto pedagógico” (Azevedo, 2006a, p.7).

Agradecimentos

No caminho que percorremos pensamos termos aprendido e, nesta jornada, que culminou com a realização deste trabalho somos conscientes que não seria possível sem o apoio incondicional de algumas pessoas e que foram fundamentais no nosso acompanhamento pessoal e profissional, pois ajudaram-nos a ser uma pessoa mais segura e sustentada. A todas essas pessoas deixamos o nosso agradecimento:

Ao Instituto Politécnico de Bragança, instituição que nos acolheu e nos proporcionou momentos de aprendizagem que permitiram tornarmo-nos na profissional que sempre ambicionamos ser.

À professora Elza Mesquita, uma pessoa que cativa, que nos demonstra que com amor tudo se faz e faz-se bem feito. Obrigada professora por todo o carinho e paciência, por nos ajudar a superar os momentos menos bons e por nos ajudar a encontrar o caminho certo para tornar este trabalho o melhor possível. Foi uma honra conhecê-la e poder aprender consigo.

Foi também uma honra ser orientada no contexto da educação pré-escolar pela professora Angelina Sanches, uma pessoa maravilhosa que nos fez aprender questionando a nossa ação.

Aos restantes docentes da Escola Superior de Educação que tivemos o gosto de conhecer e aprender.

Às funcionárias da Escola Superior de Educação, D. Olema, D. Ilda e Sandra que sempre nos acompanharam nestes anos. Por todos os momentos de riso, de apoio e companheirismo.

Aos nossos pais por todo caminho que percorremos juntos, todas as horas de carinho, amor e paciência que nos dedicaram e porque nos ajudaram a transformarmo-nos na pessoa que hoje somos.

Ao nosso irmão Pedro, luz da nossa vida, por nos ter ajudado sempre em tudo aquilo que precisamos e por estar sempre presente.

Aos nossos avós, que nos criaram desde pequena e nos acompanharam em todos os momentos da vida e por continuarem a cuidar de nós até hoje.

À Acção Católica Rural, grupo que nos viu crescer e nos ensinou os valores da vida, incluindo o dom de oferecermos aos outros os nossos préstimos.

Aos amigos, os de longe e os de perto, os mais presentes e os mais ausentes que de uma forma mais ou menos direta nos acompanharam nesta jornada que agora termina. Com todos vós e, com cada um, aprendemos alguns dos valores da vida que nos ajudaram a crescer.

Por fim, um muito obrigado a todos aqueles que, apesar de não estarem aqui mencionados, de uma forma mais ou menos direta, nos ajudaram a crescer e nos acompanharam neste percurso.

Resumo

O presente relatório surgiu no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do curso de mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e tem como principal objetivo a realização de uma investigação e reflexão sobre a prática em contexto de Educação Pré-escolar e em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A nossa prática foi desenvolvida, em ambos os casos, em contexto urbano, com um grupo de crianças de 3 anos de idade, em contexto de educação pré-escolar e com um grupo de crianças de 6 e/ou 7 anos, no 2.º ano de escolaridade em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Começamos por apresentar a definição e contextualização do tema central do nosso trabalho: os livros para a infância e de que forma estes podem contribuir para o processo ensino-aprendizagem. Para além da fundamentação teórica, apresentamos e descrevemos as instituições que nos acolheram, bem como, apresentamos as experiências educativas que pensamos irem ao encontro do tema que nos propusemos trabalhar, assim como, salientamos alguns aspetos do nosso desenvolvimento profissional no contacto com as crianças e restante comunidade educativa em cada contexto. Pensamos, assim, conseguir dar resposta à questão de partida, nomeadamente *De que forma os livros para a infância contribuem para o processo ensino-aprendizagem no domínio da leitura?*, considerando, para tal, os seguintes objetivos: (i) proporcionar um conjunto de atividades de forma a trabalhar três momentos fulcrais para a leitura: antes da leitura (pré-leitura), no decorrer da leitura (leitura) e no fim da leitura (pós-leitura); (ii) perceber, através das atividades de leitura, quais as metas de aprendizagem/curriculares que pretendíamos que as crianças atingissem; (iii) analisar experiências de ensino-aprendizagem que tivessem sido planeadas atendendo a atividades que envolvessem as crianças na leitura. Salientamos que durante a apresentação das experiências de ensino-aprendizagem pretendemos ter sempre em conta as diferentes áreas de conteúdo/curriculares, bem como, integrar, sempre que possível, o livro para a infância. Neste sentido, em termos metodológicos, elaboramos *a priori* guiões de exploração para cada história trabalhada e, no final de cada sessão, registamos numa grelha as evidências de aprendizagem que pensamos terem sido atingidas pelas crianças. As grelhas de registo foram também pensadas *a priori* atendendo aos descritores de desempenho assinalados nas metas de aprendizagem/curriculares. Ao longo do trabalho fazemos a reflexão e análise das experiências de ensino-aprendizagem, assim como, de alguns aspetos da nossa prática profissional, e cuja seleção pensamos contextualizar o todo.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Educação Pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Literatura para a Infância

Abstract

This report appeared within the curricular unit of Supervised Teaching Practice of the course Master's degree in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, and aims to carry out an investigation and reflection on practice in the context of pre-school education and in the context of the 1st cycle of basic education. Our practice has been developed, in both cases, in the urban context, with a group of children with 3 years of age in the context of pre-school education and with a group of children about 6 and / or 7 years of age, attending the 2nd year of schooling in the context of the 1st cycle of basic education. We start by presenting the definition and the context of the central theme of our work: the books for children and how they can contribute to the teaching / learning process. In addition to the theoretical foundation, we present and describe the institutions that welcomed us, and we present the educational experiences that we think go to the theme of the meeting we set out to work, as well as highlight some aspects of our professional development in contact with children and the other of the educational community in each context. We thought, well, get to answer the question of departure, including *How the books for children contribute to the teaching / learning process in reading?*, considering to that end the following objectives: (i) providing a range of activities in order to work three key moments for reading: before the read (pre-read), during reading (read) and the end of reading (post-read); (ii) realize, through reading activities, which the learning / curriculum goals we wanted the children reached; (iii) analyze experiences education / learning that had been planned servicing activities involving children in reading. We note that during the presentation of educational experiences / learning plan to always take into account the different areas of content / curriculum and integrate, where possible, the book for children. In this sense, in terms of methodology, we developed a priori scripts exploration to every story worked and at the end of each session, we note a grid evidence of learning that we think have been affected by children. Registration grids were also thought a priori view of the performance descriptors indicated in the learning / curriculum goals. Throughout the work we do reflection and analysis of teaching experiences / learning, as well as some aspects of our professional practice, and whose selection we think contextualize the whole.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education; Literature for Children

Índice Geral

Introdução.....	1
Capítulo 1. Enquadramento teórico	
Nota introdutória.....	5
1.1.História da literatura para a infância.....	5
1.1.1. A história da Literatura para a Infância em Portugal.....	6
1.2.Literatura infantil/literatura para a infância: debate teórico em defesa de um conceito.....	8
1.3.A sociedade e o livro para a infância: agentes de motivação/incentivo à leitura	10
1.4.Os documentos oficiais e a literatura para a infância: a importância que estes dedicam ao livro para a infância	12
1.4.1. As metas de aprendizagem/curriculares e a língua materna.....	18
1.5. A leitura: três etapas no processo de ler.....	21
Capítulo 2. Caracterização do estudo e opções metodológicas	
Nota introdutória.....	23
2.1. Caracterização dos contextos institucionais.....	23
2.1.1. Caracterização dos ambientes educativos	25
2.1.2. Caracterização dos grupos de crianças.....	28
2.2. Opções metodológicas	29
2.2.1. Abordagens investigativas: quantitativa <i>versus</i> qualitativa.....	29
2.2.2. Problema e objetivos	31
2.2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	31
Capítulo 3. Apresentação e análise das experiências ensino-aprendizagem	
Nota introdutória.....	37
3.1. Experiência 1: Adivinha o quanto eu gosto de ti na Primavera (EPE).....	37
3.2. Experiência 2: Livro das datas (EPE).....	43
3.3. Experiência 3: Músicos de Bremen (EPE)	53

3.4. Experiência 4: Contos com bicho (1º CEB)	58
3.5. Experiência 5: Tudo ao contrário (1º CEB)	63
3.6. Experiência 6: A girafa que comia estrelas (1º CEB)	68
3.7. Avaliação global	73
Considerações finais	79
Referências bibliográficas	83

Índice de figuras e quadros

Índice de figuras

Figura 1. Painele de boas vindas à Primavera	39
Figura 2. Atividades de decoração da sala	40
Figura 3. Poema incompleto	46
Figura 4. Exercício de expressão plástica.....	47
Figura 5. Fantoche João	48
Figura 6. Cartaz dos 5 sentidos.....	49
Figura 7. Alimentos para o exercício: “Que alimento sou?.....	50
Figura 8. Atividade “Que alimento sou?”	51
Figura 9. Folha de registo.....	51
Figura 10. Receita do bolo “Coração de chocolate”.....	55
Figura 11. Exemplo da atividade do conto “Barafunda do corpo”.....	61
Figuras 12 e 13. Capa e contracapa do livro inventado pelas crianças.....	70
Figura 14. Decoração da sala	71
Figura 15. Exemplo de uma página do livro realizado pelas crianças	72

Índice de quadros

Quadro 1. Horário do grupo/turma	27
Quadro 2. Grelha final de avaliação das metas de aprendizagem, em contexto EPE.....	32
Quadro 3. Grelha final de avaliação das metas curriculares, em contexto 1.º CEB.....	34
Quadro 4. Guia de exploração n.º 1 (EPE).....	37
Quadro 5. Adivinha o quanto eu gosto de ti na Primavera – Avaliação.....	42
Quadro 6. Guia de exploração n.º 3 (EPE).....	44
Quadro 7. Livro das datas - Avaliação	52
Quadro 8. Guia de exploração n.º 4 (EPE)	53
Quadro 9. Músicos de Bremen – Avaliação	57
Quadro 10. Guia de exploração n.º 5 (1.º CEB).....	58
Quadro 11. Contos com bicho – Avaliação	62
Quadro 12. Guia de exploração n.º 6 (1.º CEB).....	63
Quadro 13. Tudo ao contrário – Avaliação	67

Quadro 14. Guia de exploração n.º 7 (1.º CEB).....	68
Quadro 15. A girafa que comia estrelas – Avaliação	72
Quadro 16. Grelha de avaliação das metas de aprendizagem	73
Quadro 17. Grelha de avaliação das metas curriculares	76

Introdução

Estamos no século XXI e contactamos, em cada dia que passa, com muitos avanços no mundo das designadas novas tecnologias, desde brinquedos eletrónicos a computadores altamente desenvolvidos que cativam as crianças de tal forma que se esquecem um pouco de tudo o resto e, neste sentido, os livros para a infância são um elemento cada vez menos presente na vida da criança. No século das novas tecnologias “alfabetizar é muito mais do que saber ler e escrever”, pois não somos só “obrigados a facilitar o acesso dos cidadãos ao mundo globalizado da informação, mas também a prepará-los para se movimentarem nele, livre e criticamente; e isto não é possível sem o domínio da competência leitora” (Cerrillo, 2006, p.33). Sabemos, ou pelo menos temos consciência, de que a família e a escola têm o papel de incentivar à leitura, de ser o elo de ligação entre a criança e o livro. Na verdade estamos na era dos nativos digitais, mas continua a ser consensual de que a aprendizagem da leitura e da escrita é importante e que esta deve ser feita muito antes da entrada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (Viana, Cruz, & Cadime, 2014). Assim, o conceito de literacia emergente “integra o conjunto de conhecimentos, de competências e de interesses das crianças relacionados com a leitura e com a escrita que as crianças exibem” e que resultam de “experiências vividas nos diferentes contextos onde se movem” (Justice, & Pullen, cits. por Viana, Cruz, & Cadime, 2014, p.7). Ao contrário da linguagem oral, a aprendizagem da leitura e da escrita formais exige que a criança frequente o ensino básico, mas é importante que esta contacte com livros e com o código escrito muito antes. Isto porque, como ressaltam Marie Clay, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky e Yetta Goodman nos seus estudos, “as crianças que contactam com a escrita antes de aprenderem formalmente a ler e a escrever constroem conhecimentos sobre a sua utilidade, o seu funcionamento e algumas das suas convenções” e, não sendo de admirar que “muitas crianças já possuem algumas ideias sobre a leitura e a escrita”, corroboramos de que é da responsabilidade dos educadores “tirar partido do que as crianças já sabem e alargar o seu contacto com o impresso de forma a facilitar a posterior aprendizagem da leitura e da escrita” (cits. por Viana, Cruz, & Cadime, 2014, p.9). Neste sentido, consideramos importante o contacto das crianças com os livros.

Atualmente as crianças passam a maior parte do seu tempo na escola, logo, o educador/professor tem um papel muito importante no crescimento da criança não só a nível educacional (escola), mas também, enquanto modelo a seguir e, por isso, é importante que o educador/professor proporcione atividades diversificadas para cativar as crianças, por exemplo, no gosto pela literatura para a infância. As atividades relacionadas com a leitura

propriamente dita podem reportar-se, por exemplo, “à planificação do modo como se lê para e com as crianças”, pois, para “além da leitura do educador para o grupo, habitual nos jardins de infância, sugere-se a leitura em pares, em pequenos grupos e a criação de momentos que permitam à criança ‘ler’ sozinha” (Viana, Ribeiro, Baptista, Brandão, Costa, & Santos, 2014, p.51). E de que forma podemos desenvolver este gosto nas crianças? De que forma podemos explorar o livro para a infância? Como podem ser trabalhados em contexto de sala de atividades/aula? Que contributos podem estes proporcionar para o processo ensino-aprendizagem? Estas foram as questões que nos levaram à questão-problema do presente relatório: *De que forma os livros para a infância contribuem para o processo ensino-aprendizagem no domínio da leitura?* Concordamos com o facto de que

para formar bons leitores não existe nada melhor do que os bons livros, seleccionados pela sua capacidade para transmitir mensagens expressas com correcção linguística e qualidade literária, e pela sua capacidade para nos emocionar ou para nos fazer vibrar, sentir, sonhar ou partilhar (Cerrillo, 2006, p.38).

Neste sentido, o livro de literatura para a infância foi o material privilegiado no âmbito das nossas práticas e, para respondermos à questão que delineamos, traçamos alguns objetivos, sendo eles:

- Proporcionar um conjunto de atividades de forma a trabalhar três momentos fulcrais para a leitura: antes da leitura (pré-leitura), no decorrer da leitura (leitura) e no fim da leitura (pós-leitura).
- Perceber, através das atividades de leitura, quais as metas de aprendizagem/curriculares que pretendíamos que as crianças atingissem.
- Analisar experiências de ensino-aprendizagem que tivessem sido planeadas atendendo a atividades que envolvessem as crianças na leitura;

Em termos de estrutura o presente relatório está dividido em três capítulos distintos. No primeiro capítulo, apresentamos a história da literatura para a infância, debruçando-nos mais em concreto na literatura para a infância em Portugal. Ainda neste capítulo, referimos o debate teórico em torno do conceito de literatura para a infância e a forma como o livro está presente no mundo da criança através dos mediadores sociais, salientando o papel da escola e a forma como esta dá importância a esta ferramenta educativa.

No segundo capítulo, apresentamos os contextos educativos no âmbito da Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico onde realizamos a nossa Prática de Ensino Supervisionada, bem como as opções metodológicas que tomamos para a realização deste relatório.

Por fim, no terceiro capítulo apresentamos seis experiências de ensino-aprendizagem, três no âmbito da educação pré-escolar e três no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nestas experiências de ensino-aprendizagem expressam-se atividades realizadas em diversos momentos vivenciados nos dois estágios que realizamos, sendo que também, através delas, podemos perceber de que forma fomos ao encontro da questão problema, justificando-a e evidenciando alguns resultados, traduzidos em evidências de aprendizagem atendendo às metas de aprendizagem/curriculares.

Capítulo 1. Enquadramento Teórico

Nota introdutória

Neste capítulo apresentamos a história da literatura para a infância, debruçando-nos em concreto na literatura para a infância em Portugal e na sua evolução ao longo dos anos. Também neste capítulo, apresentamos o debate teórico em torno do conceito de literatura para a infância e a forma como o livro entra na vida da criança, através daqueles com quem convivem no quotidiano (os mediadores sociais), nomeadamente a família, os amigos e a escola, sendo que esta última tem um papel acrescido e fundamental para o desenvolvimento do gosto e interesse pela leitura e pelas obras literárias.

1.1. A literatura para a infância e a sua história

A origem da literatura para a infância funde-se com a própria origem da literatura, por outras palavras, “uma história da literatura para crianças pertence à geral da literatura” (Rocha, 2001, p.15). Embora o seu estudo seja recente, a sua origem é muito antiga, pois como afirma Silva (1981) “o aparecimento, no âmbito da chamada ‘literatura escrita’ os textos literários de literatura infantil constitui um fenómeno histórico recente, mas as raízes da literatura infantil produzida e recebida oralmente afunda-se na espessura dos tempos e apontam para matrizes várias” (p.11). Neste sentido, acentua-se que a literatura para a infância teve origem na transmissão oral, nos contos, nas fábulas e nas lendas contadas à volta da fogueira, sendo estas transmitidas de geração em geração:

Fábulas, lendas, mitos contos maravilhosos e novelas de cavalaria são narrativas que circulavam por via oral, e podemos dizer que, constituem a pré-história da literatura infanto-juvenil. Foi durante séculos que as crianças, escutaram as narrativas dos mais velhos em serões junto ao calor da lareira... (Guerreiro, Castanheira, & Queirós, 2007, p.173).

Percebemos assim como a transmissão oral se constituiu como um elemento chave para desenvolvimento de uma literatura para crianças, e não só, pois é importante salientar que na altura em que estas histórias eram contadas, pelos contadores de histórias, à volta da fogueira as crianças não eram o seu público-alvo. A comprovar esta asserção, salientamos as palavras de Rocha (2001) quando diz que “no que refere aos séculos XVI e XVII, na passagem do texto oral para o escrito, não parece lícito distinguir obras como sendo especialmente dedicadas ao público infantil, pois, na verdade, esse público não existia”

(p.37). No entanto, também esta autora afirma que foi a partir da passagem da linguagem oral para a escrita que começaram a surgir as primeiras referências a obras destinadas para as crianças. Num texto anterior também Silva (1981) tinha afirmado que,

este património, de textos orais destinados a crianças ou susceptíveis de despertarem mais intensamente o interesse das crianças (...) só tardia e lentamente foi recolhido e replasmado pela literatura escrita. Mencionem-se como marcos significativos as *Piacevolinotti* (1550) de Gianfrancesco Strapolla (...), também este autor nos diz que a época em que realmente surgiu a literatura para a infância foi na época do romantismo, ‘período de ouro da literatura infantil europeia (...) com obras como os *Contos dos Irmãos Grimm*, *Os contos fantásticos* de E.T.A Hoffman (...) H.C. Anderson, etc.’ (pp.12-13).

A época histórica em que se acreditava ser “o período de grande desenvolvimento da literatura para crianças é o século XIX. Esse desenvolvimento tem levado algumas vezes à afirmação de que a literatura para crianças só surge neste momento” (Rocha, 2001, p.44). De salientar ainda que, nesta época se verificaram transformações a diversos níveis, os quais geraram mudanças por toda a Europa e a literatura para a infância não foi exceção, pois, “durante o romantismo correlaciona-se com transformações socioculturais, ideológicas e económicas verificadas na Europa na primeira metade do século XIX” (Silva, 1981, p.13). Uma dessas transformações foi marcada pela Revolução Francesa que com os seus ideais e valores alterou os parâmetros e as prioridades até então em vigor no mundo. De entre essas alterações está a literatura para crianças, pois como assinala Azevedo (2008)

a actual literatura infantil é hoje herdeira, em larga medida, da ideologia dos princípios da Revolução Francesa, que proclamava os ideais da liberdade, fraternidade e igualdade entre todos (...). Basta recordarmos, por exemplo, uma obra hoje considerada clássica no domínio da leitura de potencial recepção leitora infantil, como é o *Príncipezinho*, de Saint-Exupéry (p.166).

1.1.1. História da Literatura para a Infância em Portugal

Nos finais da monarquia nasce a propaganda republicana em cujo ideário a educação é um dos setores onde são propostas mais alterações – e disso faz prova a Constituição de 1911. Sendo o livro reconhecido como o veículo por excelência para a divulgação do saber, era imprescindível a ênfase posta no combate ao analfabetismo e na promoção da presença do texto impresso junto das massas incultas e das crianças, (...). E as edições para crianças entram numa fase de grande expansão (Rocha, 2001, pp.50).

Como podemos observar na citação apresentada, a Constituição de 1911 apresentou algumas mudanças a nível da educação, o que torna este documento como sendo fundamental para a divulgação dos livros para as crianças. Este documento “apresenta projetos importantes para

as crianças: bibliotecas escolares, definição dos objetivos da educação, ensino primário gratuito e obrigatório” (Rocha, 2001, p.59). Com estes desenvolvimentos, muito positivos e enriquecedores, os autores portugueses começaram a ter muito mais destaque no seio das publicações de livros para crianças, ou seja, “alternando com reedições de Grimm, Perrault, Anderson e Condessa de Ségur, os autores portugueses marcam já uma presença notável, principalmente pelo apuro na qualidade de textos como da ilustração” (Rocha, 2001, p.60). Assim, e à semelhança do resto da Europa, foi nos séculos XIX e XX que em Portugal vigoraram alterações em todos os níveis (político, económico, social,...) e isso teve influência na história da literatura para a infância, ainda mais depois da “revolução de 1820 e a Guerra Civil [que] provocaram fortes abalos e até ao fim do século as opiniões digladiam-se. A agitação das ideias reflecte-se na literatura, mas é depois de 1836 (...) que se nota uma leve alteração nas características da produção editorial para crianças” (Rocha, 2001, p. 45). O ano de 1836 e seguintes foram tempos de mudança, em específico no nível da educação, de um ponto de vista negativo, pois, houve um retrocesso daquilo que se havia conquistado até então, situação esta que, por si só, influenciou diretamente a literatura para a infância. Como nos diz Blockeel (2001) “a diminuição dos anos de escolarização obrigatória a somente três anos teve grande repercussão nos hábitos de leitura, porque em três anos uma criança não adquire hábito nem o gosto de ler. Outro factor dominante destas décadas foi a censura” (pp.45-46). Assim, no que diz respeito à literatura para a infância, esta época foi marcada pela inibição da escrita, um acontecimento que provocou, segundo Blockeel (2001), a “autocensura”, pois, “os autores não escreviam o que já sabiam que não seria apreciado pela censura” (p.46).

Uma das características do regime Salazarista, a nível da Educação foi a instauração do “livro único” para todos os anos de escolaridade que deu por si só um abalo completo a algo que fosse fora do que estava estipulado, sendo que, como nos diz Rocha (2001), “através da imposição do ‘livro único’ ao longo de toda a escolaridade primária procura-se preservar os modelos até então dominantes” (p.86). A nível da educação, com o aumento da escolaridade obrigatória, surgiu uma pequena brecha no sistema de ensino:

O tempo de escolaridade obrigatória passou a ser de 4 anos em 1956 para os rapazes e 1960 para as raparigas, e de 6 anos para ambos os sexos em 1964. Isso significa um acréscimo no consumo de livros, porque mais crianças vão à escola durante mais tempo, logo mais material de leitura por ser consumido e haverá mais interesse pelo livro nas escolas e nas bibliotecas (Blockeel, 2001, p.50).

Assim, “sem que se quebre a cadeia de historinhas repetidas e ensoadas, regista-se um notável surto dos livros de autores nacionais, alguns deles já com assinalada obra para adultos e outros que irão produzi-la nos anos seguintes” (Rocha, 2001, pp.86-87). A partir deste ponto vão-se notando algumas diferenças, os “anos 60 tinham marcado um período de intensa fermentação no setor educativo, com as naturais consequências na relação criança/livro” (Rocha, 2001, p.99), mas é com o fim do governo caracterizado pelos ideais salazaristas, tendo sido marcado pela revolução dos cravos, no histórico 25 de abril de 1974, que foi também um momento de viragem para a literatura. Como nos diz Blockeel (2001) “depois da Revolução do 25 de 1974 a literatura infanto-juvenil conheceu em Portugal uma enorme evolução (...). O 25 de Abril foi a alavanca que conduziu a uma orientação paralela ao resto da Europa” (pp.55-56). A década de 70 tornou-se uma época importante para a história da literatura para a infância, pois, “uma série de acontecimentos de assinalável importância em relação à literatura para crianças tem lugar na década de 70, indo repercutir-se na produção e difusão do livro” (Rocha, 2001, p.99). Entre esses acontecimentos estão o Ano Internacional do livro, celebrado em 1974, e o Ano Internacional da Criança em 1979. Ou seja, depois de 1974 “o estudo da literatura para crianças é introduzido nas Escolas do Magistério Primário (...). Alguns jornais e revistas manifestaram maior interesse pelos livros para crianças publicando resenhas, críticas e balanços anuais” (Rocha, 2001, p.100) o que quer dizer que a partir da década de 70 o estudo e a importância da literatura para a infância tornou-se num assunto de destaque para os investigadores.

1.2. Literatura infantil/literatura para a infância: debate teórico em defesa de um conceito

Literatura para a infância ou literatura infantil? Qual o termo correto? Qual a definição de literatura para a infância? Estas são algumas das questões colocadas pelos estudiosos ao longo do tempo. Cada autor exprime a sua opinião acerca deste conceito, consoante o tempo em que viveu e/ou realizou o seu estudo, bem como a sua forma de se expressar, entre outros elementos característicos da escrita de cada investigador, sem nunca chegarem a um conceito concreto. No entanto, todos afirmam, de forma mais ou menos explícita, que a literatura para a infância é um subgrupo do grande grupo que é a literatura e que tem como principal destinatário as crianças. Como atesta Gomes (1996) “há quem defenda o conceito de que literatura é só uma, e que os livros para crianças, com qualidade de escrita, se podem pôr a par dos livros que os adultos lêem” (p.11). Ou seja, segundo este autor, a literatura para a infância abrange um conjunto de livros cujos destinatários são as

crianças, mas servem também como livros para adultos. Silva (1981) afirma que “se a *literatura feminina* é a literatura escrita por mulheres, a literatura infantil é a literatura que tem como destinatário extratextual as crianças”, por outras palavras, a classificação desse termo está para além do conteúdo escrito. Em 1999, Glória Bastos discorda desta afirmação e debruçando-se sobre a questão refere que a literatura para a infância é um “fenómeno comunicativo específico” (p.22). Em 2001, também Sónia Duarte, expressa a sua opinião dizendo que

a expressão *literatura feminina* alude a uma literatura feita por mulheres; a *literatura policial* por seu lado, define-se em função do conteúdo do texto; já a *literatura espanhola* é uma designação referente à nacionalidade do autor. No dia-a-dia, somos confrontados com este tipo de classificações assentes nos mais variados critérios, como o autor, o público, o conteúdo, o suporte, o grau de aceitação, etc. (...). Tal como muitas destas expressões, a de *literatura infantil* reflectem uma aproximação ao texto a partir de uma perspectiva extraliterária ou paraliterária (p.490).

Sobre esta temática Jean Perrot defende que “a literatura infantil define-se não no nível da textualidade, mas em função dos atores sociais envolvidos na sua produção e recepção, assim como por seu *leitor implícito*: um livro infantil é escrito por adultos e destinado a crianças” (cit. por Alôis 2014, p.203). Fernando Azevedo (2006b), sustentado na opinião de Juan Cervera, afirma que

a literatura infantil e juvenil integra um amplo e diversificado *corpus* que compreende textos que possuem, como destinatário expresso, a criança ou o jovem, e textos que pertencem àquilo que Juan Cervera (...) designa de literatura anexada (as obras da literatura tradicional de expressão oral e da literatura dita de fronteira, isto é, obras que não foram escritas a pensar nos mais novos como destinatários, mas que, por razões diversas se divulgaram sobretudo como tal) (p.11).

Ou seja, na perspetiva deste autor, os livros de literatura para a infância não são escritos tendo só como público-alvo as crianças. Este autor reflete ainda sobre o conceito e o termo usado para este grupo da literatura e afirma que,

o facto de detectarmos no seu *corpus* a apropriação/transformação de textos originalmente destinados a outros públicos nos coloca algumas dúvidas relativamente à possibilidade de a designarmos por meio de um termo que possa remeter para o critério de uma certa intencionalidade autoral, como parece acontecer, por exemplo, com a expressão *literatura para a infância* de igual modo a designação *literatura infantil*, pela presença do atributo que, frequentemente é lido como referenciando-se estilística e estruturalmente ao nome que o acompanha, sugerindo a existência de marcas estilísticas e/ou estruturais que, exibidas pelos seus textos, os diferenciam da literatura dita canónica, nos parece desadequada e fonte de numerosos constrangimentos (Azevedo, 2006b, pp.11-12).

Desta forma, percebemos que, na opinião deste autor, ambos os termos, usados para definir a literatura direcionada para as crianças, são desadequados, pois induzem as pessoas a pensar que a literatura para a infância tem marcas e estruturas próprias que, na realidade, não existem, como afirma Azevedo (2006b) “a literatura não possui formas de expressão e formas de conteúdo que lhe sejam exclusivas ou específicas” (p.21).

Em 2011, Armindo Mesquita debruça-se sobre este tema dizendo que “tendo a criança como principal destinatário, a literatura infantil está vocacionada para responder às necessidades de ordem intelectual e afectiva que dominam e afectam a criança” (p.6) e acrescenta dizendo que,

a literatura infantil transmite algo sobre o mundo e a vida, podendo, também, agir sobre o adulto, já que não exclui a possibilidade deste desfrutar do seu conteúdo na sua plenitude, pois as componentes estética, mágica e outras tocam qualquer receptor. Logo a literatura infantil é para todos aqueles que queiram desfrutar do prazer da leitura independentemente da idade e do sexo (p.7).

Por fim, convocamos para esta reflexão as palavras de Joana Charneco (2012) quando expressa, no seu estudo, que a “literatura para a infância é usada para designar uma literatura criada especialmente para as crianças” (p.14). Desta citação podemos tirar várias ilações que reforçam a nossa ideia inicial, ou seja, ao longo dos anos, os autores não chegaram a um consenso sobre o conceito que designa a literatura que está direcionada para as crianças. Muitos não acreditam que *literatura infantil* ou *literatura para a infância* sejam os termos corretos, outros aceitam-nos sem argumentar. Outra questão em torno deste conceito é o seu destinatário. Há autores que defendem (Bastos, 1999; Mesquita, 2011; Charneco, 2012) que estes livros são escritos tendo como principal público-alvo as crianças, outros, pelo contrário, não concordam (Gomes, 1979; Silva, 1981; Duarte, 2001; Azevedo, 2006a; Alôs, 2014) e dizem que, estes livros são escritos para o público em geral mas podem ser adaptados para as crianças. Em suma, não existe um conceito específico, no entanto, sabemos que todos os livros deste género de literatura têm um destinatário a criança.

1.3. A sociedade e o livro para a infância: agentes de motivação/incentivo à leitura

Os seres humanos tendem a imitar as pessoas que admiram, ou pelos quais desejam ser aceites, e tendem a repetir os seus comportamentos bem-sucedidos (Coutinho, & Azevedo, 2007, p.38).

Como expressam as palavras de Coutinho e Azevedo (2007), os mais jovens têm tendência a copiar e a moldar os seus hábitos de acordo com os adultos e, neste sentido, o

gosto pelos livros e os hábitos de leitura não são exceção. No entanto, a leitura não é um processo de fácil aquisição para a criança, este, deve ser trabalhado constantemente e, para isso, necessitam de ajuda, de um adulto mediador pois é difícil a descoberta deste processo sozinhas, sendo necessário incentivá-las e motivá-las para a leitura. Tal como salienta Cerrillo (2006) esquecemos, “com demasiada frequência, que se pode aprender a ler, mas que a experiência da leitura não se aprende, mas atinge-se pela emoção, por contágio e pela prática” (p.33). Como também afirmam Viana, Cruz e Cadime (2014)

a aprendizagem da leitura é uma tarefa complexa que implica a ativação de vários processos cognitivos e linguísticos. Sendo uma atividade complexa, a motivação para aprender a ler será um fator determinante, pois a criança motivada será perseverante, mesmo que experimente algumas dificuldades (p.18).

Como também nos diz Fernando Azevedo (2006a), “um ambiente rico e estimulante em produtos culturais de elevada qualidade, como é a literatura, em conjunto com a presença de mediadores conscientes do seu papel, ajuda a criança” (p.5). Por outras palavras, o adulto surge como um mediador, uma ponte de ligação entre o livro de literatura para a infância e a criança, pode ser ele um pai/figura familiar, um educador/professor,... A comprovar esta asserção salienta-se “a figura do mediador” cujo “papel que é usualmente realizado por adultos com perfis específicos (pais, professores, educadores, animadores ou bibliotecários, ainda que, logicamente, deveriam ser também incluídos os editores e os livreiros)” (Cerrillo, 2006, p.35). No entanto, nem todos os adultos podem ser mediadores de leitura, pois, para se ser um mediador, um bom mediador de leitura, é preciso possuir certas características como ser um leitor habitual e partilhar o gosto pela leitura, pois, não se pode ensinar e incentivar um determinado gosto se não se partilha do mesmo interesse, por outras palavras, “só transmite o gosto de ler quem tem enraizada a paixão pelos livros” (Gomes, 1996, p.12).

Como referido, a família e a escola são os primeiros e principais mediadores entre a criança e o livro, cada um de uma forma diferente, no entanto, podem e devem ser interligadas. Neste enquadramento, atendemos às palavras de Coutinho e Azevedo (2007) quando defendem que “é preciso cativar os pais para motivar depois os filhos, deixando para trás as ideias de que a leitura é assunto da escola. É da escola, mas não só da escola” (p.37). Por outras palavras, se houver uma envolvimento da família e da escola, essa colaboração partilhada vai influenciar o desenvolvimento da criança. Por tal, corroboramos as palavras de Santos (2012) quando refere que

a relação família-escola tem sido enfatizada como uma das estratégias para o desenvolvimento da educação de qualidade, assim como para o desenvolvimento

eficiente de todas as etapas da construção do conhecimento, ocupando a leitura e a escrita um lugar de destaque - ora, quando se lê e se compreende, aumenta-se a probabilidade do sucesso em todas as áreas do conhecimento (p.10).

Com estas palavras percebemos que a família e escola, apesar de terem papéis muito semelhantes, enquanto mediadores, não se devem desligar das suas funções, devendo sim complementarem-se.

A família é o primeiro elo de ligação entre a criança e o mundo, os seus membros vão ensinar-lhe a andar, a falar, a criar hábitos de alimentação e higiene e vai ajudá-la a desenvolver gostos e interesses e, por isso mesmo, e cada vez mais, a família deveria incentivar o gosto pelos livros de literatura para a infância desde que a criança é muito pequena. Como nos diz José Gomes (1996), “hoje, mais do que nunca, um leitor forma-se desde o berço” (p.11) e acrescenta mais afirmando “a importância do convívio com os livros desde dos primeiros anos de vida” (p.22).

Quando o livro não é apresentado à criança no meio familiar cabe aos educadores e professores serem o elo fundamental entre a criança e o livro de literatura para a infância. Neste sentido, é muito importante a figura do mediador, pois “na infância e na adolescência, os leitores manifestam níveis diferentes e progressivos das suas capacidades de compreensão leitora e recepção literária” (Cerrillo, 2006, p.35). Neste sentido, ainda continua

a reconhecer-se como é insubstituível o papel dos educadores no desenvolvimento das competências de leitura e no incentivo ao gosto de ler, sobretudo nos casos em que as crianças foram, por esta ou aquela razão, subtraídas a um convívio regular e feliz com os livros, no meio familiar (Gomes, 1996, p.29).

Assim, no lugar da família, cabe à escola introduzir as crianças no mundo da literatura, do imaginário, da fantasia e proporcionar-lhe o contacto com as mensagens que os autores pretendem passar às crianças através das suas palavras e histórias. Numa fase inicial, mais concretamente na Educação Pré-escolar, as crianças, por norma, não sabem ler nem escrever, logo ainda não são leitoras autónomas, designando-se, portanto, de pré-leitoras, necessitam de alguém que as conduza aos livros. Nesse sentido, voltamos ao papel do educador, e reiteramos que é este que se torna a ponte de ligação entre a criança e o livro.

1.4. Os documentos oficiais e a literatura para a infância: a importância que estes dedicam ao livro para a infância

A educação deve ter a atenção de todos, pois sendo esta a base de uma sociedade, sem ela nada mais se desenvolve. Assim sendo, a educação deve merecer da parte da sociedade um grande investimento, desde o governo até àqueles que acompanham a criança

de perto (pais, professores/educadores). De uma forma direta ou indireta, cada um desempenha um papel diferente na vida da criança.

O governo desenvolve toda a legislação direcionada para a educação, entre um conjunto de leis, despachos e portarias destacamos o documento de 14 de outubro de 1986, designado por Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE) e, como o próprio nome indica, apresenta um conjunto de artigos que determinam a base do nosso sistema educativo, a organização e os objetivos de cada ciclo de ensino. Este documento comprova o “entendimento sociológico do papel do Estado e a interpretação, em conformidade, das estruturas educativas e respetivas transformações (...) vividas no sistema educativo” (Costa, 1997, p.81). O governo está dividido em ministérios, cada um ligado a um dos pilares da nossa sociedade. Referente à educação existe o Ministério da Educação e da Ciência, e é através dele que chegam às escolas e aos educadores/professores ferramentas essenciais que auxiliam o seu trabalho.

O Ministério da Educação fornece-nos diversos documentos com linhas orientadoras para a Educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário para que os educadores/professores possam desenvolver as suas práticas e planificar as suas aulas. Estes documentos fornecem-nos, “como acontece em qualquer documento curricular, algumas linhas orientadoras alicerçadas em teorias da aprendizagem e da instrução. Das teorias da aprendizagem, ressaltam-se aquelas que, sendo recentes, salientam a importância de aspetos como o conhecimento, a memória, a compreensão e a resolução de problemas”¹. Entre esses documentos salientamos as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar [OCEPE] (Ministério da Educação/Departamento de Educação Básico [ME/DEB], 1997), as Metas de Aprendizagem (Ministério da Educação [ME], 2010), as Brochuras de Operacionalização das OCEPE (Mata, 2008; Godinho, & Brito, 2010; Martins, et al., 2007; Castro, & Rodrigues, 2008; Mendes, & Delgado, 2008; Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008), no caso da Educação pré-Escolar, e ao Programa Nacional do Ensino Básico (ME, 2004), às Metas Curriculares de Português (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012), às Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013) referentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Nesta reflexão pretendemos tecer uma análise mais atenta sobre um aspeto que nos preocupou ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES): que importância se expressa nos documentos oficiais ao livro de literatura para a infância e de que forma surge

¹ A citação assinalada foi retirada no sítio da Direção Geral de Educação, Ministério da Educação e Ciência - <http://www.dge.mec.pt/metascurriculares/?s=directorio&pid=1#metas>.

mencionada no sentido de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, quer na Educação Pré-escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta nossa interrogação serviu-nos mais tarde para nos ajudar a construir a problemática para este estudo.

Constituindo-se as orientações curriculares da educação pré-escolar (OCEPE) num documento que integra “princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME/DEB, 1997, p.13). Este documento apresenta-se dividido em três áreas de conteúdo consideradas fundamentais para o desenvolvimento da criança, sendo elas: área de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação e a área de conhecimento do mundo. Fomos tentar perceber em que medida o livro de literatura para infância surge neste documento, para isso, debruçamo-nos na área de expressão e comunicação que se refere às “aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (ME/DEB, 1997, p.56). Esta área subdivide-se em três domínios, o domínio das expressões, que engloba a expressão motora, dramática, plástica e musical, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática. Foi no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita que procuramos entender de que forma surge o livro de literatura para a infância como elemento fundamental para o desenvolvimento da leitura e também como objeto promotor do gosto pela literatura. Expressa-se, assim, nas OCEPE que

o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética (...) as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender e ler (ME/DEB, 1997, p.70).

Neste sentido, percebemos que o papel do(a) educador(a) é importante, pois a forma como lê para as crianças e a estratégia que adota podem conduzi-lo(a) ao desenvolvimento de vários aspetos como o tema, a história, a sequência narrativa, entre muitas outras coisas. Neste sentido,

cabe assim ao educador proporcionar o contacto com os diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito. A forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio (ME/DEB, 1997, p.71).

Como anteriormente foi referido e de forma a auxiliar os educadores a desenvolver as OCEPE, surgiram diversas brochuras de operacionalização, das quais destacamos a

brochura denominada Linguagem e Comunicação no jardim-de-infância (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). Este documento tem como objetivo “dar uma perspetiva do crescimento linguístico das crianças no período que antecede a escolaridade básica e, simultaneamente, disponibilizar para os educadores caminhos de estimulação para esse crescimento” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p.9). Neste documento o livro para a infância surge como um instrumento, um mediador para o desenvolvimento da comunicação entre o educador e a criança, ou seja, para o desenvolvimento da comunicação verbal. O livro para a infância é também um elemento fundamental no aspeto de aprender a saber ouvir, é de tal forma importante que, as autoras deste documento acreditam que se deveria criar uma rotina que incluísse momentos de leitura de forma diária. Por outras palavras, e recorrendo ao pensamento de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) é importante estabelecer

um momento específico na rotina diária do jardim-de-infância para ler histórias a todo o grupo, escolhendo um local acolhedor e confortável para todos. Leia histórias servindo-se de material diverso: livros com diferentes formatos e tipos, histórias gravadas em cassetes de áudio e vídeo, álbuns de imagens, objectos reais, etc. (p.39).

Também para a educação pré-escolar existem as metas de aprendizagem que são divididas por áreas do saber e subdivididas em domínios. Neste contexto, encontramos a área de linguagem oral e abordagem à escrita, mais concretamente no domínio das convenções gráficas que passa pela forma como a criança deve manusear o livro, identificar os elementos paratextuais (capa, contracapa, guardas, etc.) e detetar que as imagens transmitem informações e, a partir delas, se pode ponderar o que irá acontecer na sequência da narrativa. Estas informações podem encontrar-se nas metas 15, 16, 17 e 23 das metas de aprendizagem², como podemos comprovar:

Meta Final 15) No final da educação pré-escolar, a criança sabe como pegar corretamente num livro.

Meta Final 16) No final da educação pré-escolar, a criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.

Meta Final 17) No final da educação pré-escolar, a criança identifica a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos.

Meta Final 23) No final da educação pré-escolar, a criança prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações.

²A citação assinalada foi retirada no sítio da Direção Geral de Educação, Ministério da Educação e Ciência - <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>

Falando ainda das metas debruçemo-nos nas metas curriculares do português para o ensino básico. Este documento destina-se a todo o ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico) e, por essa mesma razão, encontra-se dividido por ciclos e anos de escolaridade, tendo a sua elaboração obedecido aos seguintes princípios:

definição dos conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos; ordenação sequencial e hierárquica dos conteúdos ao longo dos anos de escolaridade; definição dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos; estabelecimento de descritores de desempenho dos alunos que permitam avaliar a consecução dos objetivos (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p.4).

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, em todos os anos escolares, existem 4 parâmetros comuns (domínios) para serem trabalhados ao longo do ano, sendo eles: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e a Gramática.

É no domínio da educação literária que encontramos a referência ao livro para a infância. Através das metas curriculares, comuns a todos os anos, apercebemo-nos que a evolução da aprendizagem se vão aprofundando os conceitos. As metas consistem em ouvir e ler textos literários, compreender o essencial dos textos escutados e lidos, ler para apreciar textos literários, ler em termos pessoais e por último, dizer e contar em termos pessoais.

Com a primeira meta “ouvir e ler textos literários” pretende-se que o aluno leia e ouça textos literários e contos tradicionais e que a partir desse ponto pratique a leitura silenciosa, leitura em voz alta e a leitura em grupo. Na meta seguinte “compreender o essencial dos textos escutados e lidos” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p.32) é estabelecido como objetivo, que a criança identifique conceitos ligados à história, como o tema, as personagens e aspetos ligados à estrutura externa (no caso de um poema) como identificar uma estrofe, um verso, entre outras. Segue-se uma terceira meta “ler para apreciar textos literários” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p.32), onde é pretendido que a criança manifeste “sentimentos e ideias suscitados por histórias e poemas ouvidos” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p.32). Quando se fala da meta “ler em termos pessoais”, considera-se que se refere muito à iniciativa da criança para ler e, em conjunto com o professor, escolher obras que se adequem aos seus interesses pessoais. Por último, a meta “dizer e contar, em termos pessoais” também se refere muito à criança no sentido em que esta diz poemas, lengalengas e rimas memorizadas, reconta histórias que acabou de ouvir, escreve textos/histórias e, no último ano escolar (4.º ano), espera-se que esta já escreva “pequenas narrativas, a partir de ajudas, que identifiquem a sequência: apresentação do cenário (tempo e lugar); das personagens, acontecimento desencadeador da ação; ação;

conclusão; emoções ou sentimentos provocados pelo desfecho da narrativa” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p. 34).

Paralelamente às metas curriculares, existiam outros documentos curriculares de referência e documentos de apoio que serviram como orientação dos professores do 1º ciclo, entre estes documentos destacamos o Programa de Português do Ensino Básico que deu origem às Metas Curriculares. Este programa tinha como objetivo

configurar rumos pedagógicos que, não prescindindo de elementos programáticos precisos – designadamente no que toca aos conteúdos –, deixem ao professor uma certa liberdade de movimentos, permitindo-lhe fazer interagir aquilo que nos programas está enunciado com a concreta realidade das turmas e dos alunos de português (Reis, et al., 2009, p.8).

Neste documento apresentavam-se três partes distintas que, no entanto, se complementavam. A primeira parte era essencialmente a introdução ao tema, levantando questões gerais, questões teóricas referentes ao ensino da Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A segunda parte referia-se aos programas e à organização dos mesmos nos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e, por último, a terceira e última parte apresentava um conjunto de recursos para apoiar os professores.

Centrando-nos na segunda parte deste programa e na organização programática do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentavam-se os conteúdos de compreensão oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua, que estavam desenvolvidos através um conjunto de descritores de desempenho. Os descritores de desempenho representam um “enunciado sintético, preciso e objetivo, indicando o que se espera que o aluno seja capaz de fazer” (Reis, et al., 2009, p.17). Depois de apresentados os conteúdos e os descritores de desempenho em tabelas, o programa desenvolvia uma série de pontos que se complementavam.

No que diz respeito ao livro para a infância, este era mencionado no conteúdo referente à literatura e tinha como descritor de desempenho em todos os anos escolares “Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir ao texto” (Reis, et al., 2009, p.37 e p.40), mais à frente desenvolvia esta ideia dizendo que as crianças deviam “contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos” (Reis, et al., 2009, p.62). Neste sentido, destaca-se também a importância da criação de hábitos de leitura, a seleção de textos de “*ontem* e de *hoje* (clássicos e contemporâneos); textos de *longe* e de *perto* (autores portugueses e estrangeiros) e de diferentes géneros” (Reis, et al., 2009, p.63).

Um último ponto a destacar acerca deste documento é a lista de autores e textos bastante diversificada em géneros literários que era colocada em anexo para, como já referido, auxiliar o professor. Também neste sentido e como auxílio para a implementação deste programa saiu o documento *Leitura – Guião de implementação do Programa* (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011), que nos fala mais detalhadamente da questão da leitura e, portanto, dos livros para a infância. Este dá também indicações de estratégias de atividades de implementação da leitura, desenvolvendo os descritores de desempenho apresentados no programa. No que diz respeito aos livros de literatura para a infância este guião apresenta um ponto (ponto 2) designado “sequências didáticas”, onde se exploram e exemplificam atividades a partir de diversas obras.

Ainda referente à leitura e ao livro de literatura para infância, o Ministério da Educação lançou documentos com sugestões de atividades para explorar de diversas formas um livro para infância. Entre estes documentos salientamos as “Orientações para Atividades de Leitura, Programa – Está na Hora dos Livros, 1.º ciclo”. Este documento explicita um projeto de leitura que consiste em dedicar uma hora do tempo escolar, todos os dias, à literatura, tendo como objetivo “assegurar que todas as crianças do 1.º Ciclo contactem com livros e leiam, pelo menos, cinco horas por semana, tal como as crianças de outros países onde foram lançados programas semelhantes e que já obtiveram resultados apreciáveis na promoção da literacia”³.

1.4.1. As metas de aprendizagem/curriculares e a língua materna

Pretendemos neste item tecer uma análise mais atenta sobre a importância que se expressa nos documentos oficiais ao livro de literatura para a infância, e de que forma surge mencionada no sentido de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, quer na Educação Pré-escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, pensamos ir mais além nesta reflexão e optamos por nos debruçarmos sobre as metas de aprendizagem/curriculares e quais os elementos que estas focam no âmbito da língua materna, tanto na educação pré-escolar, como no 1º ciclo, em específico no 2.º ano de escolaridade.

³ A citação assinalada foi retirada no sítio do plano nacional de leitura
http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta_1ciclo.pdf

No âmbito da Educação Pré-escolar, como referido, existem as metas de aprendizagem. Estas encontram-se divididas pelas diferentes áreas de conteúdo e subdivididas em domínios, sendo que

facultam um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão de forma a que, ao entrarem para o 1.º ciclo, todas as crianças possam ter realizado as aprendizagens, que são fundamentais para a continuidade do seu percurso educativo⁴.

As metas direcionadas para a língua materna encontram-se na área da linguagem oral e abordagem à escrita e, através delas é pretendido que no final do pré-escolar “as crianças mobilizem um conjunto de conhecimentos linguísticos determinantes na aprendizagem da linguagem escrita e no sucesso escolar”⁵.

Neste sentido, o primeiro domínio que nos apresentam as metas é a *consciência fonológica*. Falamos desta temática, quando pretendemos indicar a “capacidade de identificar e manipular as unidades do oral” (Freitas, Alves, & Costa, 2007, p.8), assim, indo ao encontro desta ideia, neste contexto, a criança aprende a produzir rimas e aliteraões (meta 1), a segmentar silabicamente as palavras (meta 3), posteriormente, a reconstruir palavras, juntando sílabas (meta 4), a identificar palavras que comecem ou acabem na mesma sílaba (meta 5), entre outras.

O segundo domínio que nos apresentam as metas, está direcionado para o grande tema da escrita e é designado de *reconhecimento e escrita de palavras*, nele, é pretendido que as crianças identifiquem palavras do seu dia a dia (meta 8), consigam identificar o início e o fim de uma palavra (meta 9), que reconheçam algumas letras (meta 10) entre outros pontos que levem as crianças a “desenvolver o seu conhecimento acerca das funções e das finalidades do código escrito, bem como das relações entre a linguagem oral e escrita.” (Viana, & Ribeiro, 2014, p.59). Neste sentido, passamos ao domínio seguinte, *conhecimento das convenções gráficas*, que alia a escrita e a leitura. Por outras palavras, neste domínio a criança deve perceber que a escrita e a imagem transmitem informações (meta 16), que as letras correspondem a sons (meta 20), que a criança a prediz acontecimentos através de ilustrações (meta 23), entre outras metas que estão intimamente ligadas à literatura para a infância. Também ligada diretamente à literatura para a infância está o domínio designado de *compreensão de discurso orais e interação verbal*, onde se salienta que os educadores

⁴ A citação assinalada foi retirada no sítio da Direção Geral de Educação, Ministério da Educação e Ciência - <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>

⁵ A citação assinalada foi retirada no sítio da Direção Geral de Educação, Ministério da Educação e Ciência - <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>

devem incentivar as crianças a fazerem perguntas e a responderem para saber se compreenderam (meta 26), a descrever acontecimentos, narrar histórias com a sequência adequada (meta 27), a recontar narrativas que ouviu (meta 30), a descrever pessoas, objetos e ações (meta 31) e a alargar o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras (meta 34).

No âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as metas curriculares encontram-se repartidas por áreas curriculares, que por sua vez se encontram divididas por ciclos do ensino básico, subdivididas por anos de escolaridade e por fim por domínios de referência.

A elaboração das Metas Curriculares de Português obedeceu aos seguintes princípios: definição dos conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos; ordenação sequencial e hierárquica dos conteúdos ao longo dos anos de escolaridade; definição dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos; estabelecimento de descritores de desempenho dos alunos que permitam avaliar a consecução dos objetivos (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p. 4).

Para o 2.º ano de escolaridade os domínios de referência são: oralidade, leitura e escrita, iniciação à educação literária e, por fim, a gramática.

Na oralidade é solicitado aos professores que trabalhem com as crianças as regras da interação discursiva, discursos breves para construir conhecimentos, nomeadamente, assinalando palavras desconhecidas, apropriando-se de novas palavras e referir o essencial dos textos que ouviu; produzir discursos orais corretos, com diferentes finalidades, ou seja, responder corretamente a questões colocadas, formular questões, partilhar ideias e sentimentos, contar e recontar (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p.13). Com a oralidade, pretende-se que as crianças desenvolvam a expressão oral e se envolvam em “atividades de consciencialização e sistematização” (Duarte, 2008, p.13).

No âmbito do domínio da leitura e a escrita pretende-se que as crianças desenvolvam a consciência fonológica, nomeadamente a repetir fonemas sem cometer erros, a reunir numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras, a conhecer o alfabeto e os grafemas, associando formas minúsculas e maiúscula das letras do alfabeto, a escrever o alfabeto, a pronunciar segmentos fónicos, a apresentar dígrafos e ditongos, a ler em voz alta, a ler textos diversos, a apropriar-se de novos vocábulos, a organizar a informação de um texto, a relacionar textos ou palavras em contextos novos, a trabalhar a compreensão dos textos, destacando o que desconhece e a desenvolver a sua ortografia, a pontuação, transcrevendo e escrevendo textos, planificando a escrita de textos para redigir corretamente (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012).

No que diz respeito à educação literária, destacam-se a leitura, a audição e compreensão de textos ouvidos ler, ou seja, ouvir e ler textos literários, compreender o essencial desses textos, exprimir sentimentos que os textos ouvidos ler provocam na criança, incentivar as crianças a lerem por iniciativa própria, dizer lengalengas, adivinhas rimadas, pequenas histórias inventadas, entre outros tipos de texto (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012).

Para finalizar, no domínio da gramática, as metas solicitam aos professores que explicitem as regularidades do funcionamento da língua e façam compreender as formas de organização do léxico (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p.19).

1.5. A leitura: três etapas fundamentais para o processo de ler

Ao longo deste relatório iremos dar conta de que a leitura é um processo que demora bastante tempo a ser assimilado pela criança e, para que isso ocorra, é necessário um trabalho acompanhado e constante na vida da criança através daqueles que lhe são próximos (mediadores sociais).

Como anteriormente referimos, muitas vezes, o educador/professor é o primeiro elo de ligação entre a criança e o livro de literatura para a infância e, portanto, cabe-lhe a responsabilidade de promover junto das crianças o gosto pela leitura. Por tal, o educador/professor deve pensar num conjunto de estratégias diversificadas e lúdicas para motivar as crianças. Segundo Araújo (2007) “ensinar *todas* as crianças a ler não é tarefa fácil nem tão pouco existe uma receita mágica para o fazer” (p.9). Apesar de não existir uma “receita mágica” para ensinar todas as crianças a ler, existem três momentos fundamentais associados à leitura, nomeadamente a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura.

Quando falamos de pré-leitura, falamos do momento antes de se iniciar a leitura, onde, o educador/professor deve privilegiar a opinião da criança, perceber quais os conceitos prévios que esta possui e cativá-la para a história que irá ouvir/ler.

Antes de iniciar a leitura de um livro, é importante organizar um conjunto de atividades que permitam o seguinte: motivar a criança para ouvir ler; aumentar a curiosidade para com o texto a ser lido; despertar a atenção; ativar as competências e/ou conhecimentos facilitadores da compreensão oral e convocar conhecimentos prévios (Viana, Ribeiro, Baptista, Brandão, Costa, & Santos, 2014, p.52).

Fernandes (2007) sustenta esta ideia afirmando que “o educador pode explorar elementos do livro. Vejamos alguns exemplos: ‘*Sabem que livro é este?*’; ‘*O que vemos aqui na capa?*’; ‘*Que imagem é esta?*’; ‘*O que estará aqui escrito*’ (apontando para o título)?”

(p.26). Este é só um dos exemplos de estratégias que podem ser utilizadas para despertar o interesse da criança pela leitura e ao mesmo tempo torná-la parte ativa neste processo.

O momento seguinte, a leitura, corresponde a todo o período de leitura do texto escrito. Esta leitura pode “ser realizada de forma integral ou repartida em vários momentos, dependendo esta opção quer da extensão do texto, quer das estratégias e/ou atividades a desenvolver” (Viana, Ribeiro, Baptista, Brandão, Costa, & Santos, 2014, p.52).

Por fim, no momento da pós-leitura, cabe ao educador/professor elaborar um conjunto de atividades com o objetivo de efetivar a compreensão do texto junto das crianças, por exemplo como nos diz Fernandes (2007) “quando a história acaba, conduzir a discussão acerca dos pontos principais” (p.28), ou seja, realizar atividades que integrem e sistematizem ideias e conhecimentos e/ou conceitos que possam ser retirados do texto.

Constatamos também ao longo da nossa prática, através das experiências de ensino-aprendizagem que desenvolvemos nos dois contextos onde realizamos a PES, que estes três momentos são essenciais para o desenvolvimento do processo de leitura.

Capítulo 2. Caracterização do estudo e opções metodológicas

Nota introdutória

Neste capítulo apresentamos os contextos educativos no âmbito da educação pré-escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB) onde realizamos a nossa Prática de Ensino Supervisionada, caracterizando as instituições, os ambientes educativos e os grupos de crianças que nos acolheram. Também neste capítulo, apresentamos as opções metodológicas que tivemos em consideração para a realização da pesquisa que se inscreve no âmbito deste relatório, salientando-se o problema, os objetivos e os instrumentos de recolha de dados.

2.1.Caracterização dos contextos institucionais

No âmbito da unidade curricular de PES realizamos dois estágios pedagógicos, um em contexto de Educação Pré-escolar e outro no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ambos na cidade de Bragança.

A instituição que nos acolheu no âmbito da educação pré-escolar estava localizada numa zona nova da cidade, relativamente perto do centro, tinha bons acessos e estava localizada perto do Hospital, do Centro de Saúde, da Câmara Municipal e do Instituto Politécnico. À semelhança de outras instituições deste género, o jardim de infância que nos recebeu pertencia ao sector privado, sendo uma instituição particular de solidariedade social (IPSS) e pertencia à Santa Casa da Misericórdia de Bragança. O edifício possuía um único bloco, em rés do chão, e era constituído pelas seguintes divisões: um hall; uma sala de receção que era também a sala dos computadores/informática; um polivalente onde funcionava também o refeitório; uma cozinha; uma lavandaria; duas despensas; um gabinete de reuniões; um ateliê de pintura; cinco salas de atividades (duas delas direcionadas para a creche, sendo uma delas berçário e as outras três salas eram direcionadas para o jardim de infância); e, por último, cinco casas de banho (3 para as crianças e 2 para os adultos). Todo o edifício estava equipado com aquecimento central (alimentação através de gás natural). O exterior do edifício possuía um vasto jardim que estava limitado por gradeamento e sebe, o jardim era amplo e rico em sombra, devido à quantidade de árvores, principalmente num dos recreios que era ensombrado por plátanos. Este recreio fazia parte de um conjunto de quatro recreios: um recreio coberto, uma área relvada, uma outra área relvada com árvores que tinha

também uma caixa de areia e uma casa de madeira e, por fim, uma área equipada com um parque adequado ao jardim de infância segundo as normas europeias expressas nos n.ºs 1 e 2 do artigo 25º do Decreto-lei n.º 147/97, de 11 de junho, onde se definem os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar.

Quanto à equipa pedagógica era constituída por 4 educadoras, uma delas era também a coordenadora da instituição. A esta equipa pertencia ainda uma educadora de intervenção precoce, nomeada pelo Ministério da Educação que proporcionava apoio às crianças com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E). Cada educadora estava acompanhada por uma ou duas auxiliares que compunham o corpo não docente de oito auxiliares da ação educativa e uma trabalhadora auxiliar.

A instituição funcionava das 7:30 às 19:30. Dentro deste horário a componente letiva decorria das 9:00 às 12:00 e das 14:00 às 16:00, sendo que o restante tempo pertencia à componente não letiva e estava distribuída em três períodos: das 7:30 às 9:00, das 12:00 às 14:00 e das 16:00 às 19:30. Esta valência cumpria com as normativas da lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) proporcionando um horário adequado às necessidades dos pais.

A instituição onde realizamos a PES no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) foi criada em 1987, sendo que só entrou em funcionamento, no local onde atualmente se encontra, em 1999, tendo-se localizado, num primeiro momento noutra área geográfica. Esta instituição pertencia, no ano letivo de 2014/2015, ao Agrupamento de Escolas Abade Baçal e era constituído por três ciclos de ensino, nomeadamente o 1.º, 2.º e 3.º ciclo. O edifício, com cerca de 27 anos encontrava-se num estado de conservação relativamente bom. A estrutura do edifício centra-se num bloco único com dois andares e pátios à volta do edifício, nomeadamente, pátios de recreios, jardins e áreas desportivas. É um espaço amplo que fornece às crianças/alunos um conjunto de serviços para o bom funcionamento da escola. Possuía um refeitório, um bar, uma biblioteca, uma papelaria/reprografia, um polivalente, um pavilhão polidesportivo, um auditório, uma parte administrativa com secretaria e a direção, e também duas salas para os professores.

O espaço que se encontrava destinado ao funcionamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico dividia-se em dois andares com cerca de oito salas, um ateliê de pintura, duas despensas, uma casa de banho para crianças do sexo feminino e outra para crianças do sexo masculino, uma sala polivalente, uma reprografia e uma sala para os professores que funcionava também como gabinete da professora coordenadora de ciclo.

Quanto ao espaço exterior constatamos que era amplo, estando limitado por um gradeamento em toda a sua periferia. Este era constituído por um recreio com parque infantil adequado à idade das crianças e, segundo os seus responsáveis, foi construído segundo as normas europeias.

Quanto à equipa pedagógica da instituição, foi-nos dito que era constituída por 18 professoras de 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que cada sala tinha uma professora titular e uma auxiliar, uma professora responsável pela instituição e uma professora que acompanhava as crianças/alunos sinalizados com N.E.E. A equipa não docente era constituída por 6 assistentes operacionais. No que diz respeito ao funcionamento pudemos aferir que este se realizava entre as 07:45 e as 19:30. A componente letiva decorria das 09:00 às 12:30 e das 14:00 às 17:30. A componente não letiva encontrava-se distribuída por três períodos: das 07:45 Às 09:00; das 12:30 às 14:00; e das 17:30 às 19:30, salientamos que o horário das 16:30 às 17:30 estava preenchido por Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) que a maioria das crianças frequentava.

2.1.1. Caracterização dos ambientes educativos

No âmbito da educação pré-escolar realçamos que a nossa PES decorreu numa sala com crianças de 3 anos de idade. A sala era espaçosa, possuía uma porta e várias janelas que se encontravam voltadas para o exterior, o que proporcionava uma boa iluminação natural. Na sala podíamos observar uma organização do espaço por diferentes áreas de trabalho, integrando cinco áreas, a saber: casa, expressão plástica, jogos de mesa, construções e a biblioteca. Em cada uma das áreas encontravam-se alguns recursos e mobiliário diverso. A área da casa, mais especificamente o espaço do quarto, possuía uma cama, uma mesa-de-cabeceira e um móvel no qual se descobriam roupas e adereços para as bonecas e disfarces das crianças. Existia ainda um espaço de cozinha onde havia uma mesa, quatro cadeiras e um armário com pratos, panelas, talheres em plástico e utensílios semelhantes aos que existem numa cozinha real. Na área da expressão plástica existia um armário que tinha material diverso (lápiz de cor, lápis de cera, marcadores, tintas, pincéis, folhas e aventais) e um cavalete destinado à pintura. Existia ainda um armário com materiais (revistas, colas, autocolantes, entre outros) que eram utilizados nesta área e em atividades diversas. Na área dos jogos de mesa havia puzzles e jogos de tabuleiro diversos. Estes jogos estavam organizados num armário e as crianças jogavam nas mesas de trabalho. A área das construções integrava três caixas contendo cada uma diferentes tipos de brinquedos: meios de transporte (carros,

ambulâncias, aviões, entre outros); legos para fazerem construções; e materiais de encaixe e construção. O espaço destinado a esta área estava delimitado por um tapete com a representação icónica da planta de uma cidade. Foi interessante observarmos que as crianças utilizavam os percursos aí assinalados para brincarem com os carros e outros meios de transporte. Por fim, a área da biblioteca possuía uma estante com alguns livros e revistas. Este espaço estava também delimitado por um tapete e possuía dois sofás, o que o tornava um espaço acolhedor. Por conseguinte, era aí que se realizava o acolhimento da parte da manhã.

As áreas estavam distribuídas pela sala da forma como foram descritas, sendo de referir que inicialmente os dois espaços referidos (quarto e cozinha) relativos à área da casa funcionavam de forma isolada, aspeto que nos mereceu reflexão e investimento na sua reorganização, em conjunto com a educadora cooperante. Trocamos de espaços a área das construções e a da biblioteca. Procuramos tornar a área da expressão plástica mais funcional, colocando o cavalete de pintura de modo a poder ser utilizado dos dois lados, facto que não se verificava antes. Por fim, procedemos ainda à mudança do armário de arquivo do material utilizado pela educadora e do móvel onde se encontrava o rádio para um novo espaço de forma a não interferir com o funcionamento das áreas, como antes acontecia. Criamos um novo espaço destinado ao disfarce que, em conjunto com os espaços da casa, formavam a área do faz de conta.

Quanto à organização do tempo, a componente letiva encontrava-se estruturada segundo diferentes momentos de trabalho. O período da manhã iniciava com o acolhimento, em grande grupo, que incluía a entoação da letra da canção “Bom dia”, a partilha de experiências e a marcação das presenças das crianças. Seguia-se o desenvolvimento de atividades, em grande grupo e/ou pequenos grupos, da iniciativa do educador e relacionadas com as diferentes áreas e domínios de conteúdo curricular. Seguia-se o lanche e o recreio, momentos que decorriam em espaços utilizados pelos grupos, como sejam o salão polivalente e o espaço exterior de recreio, dependendo o uso deste último das condições climáticas. De regresso à sala decorria o trabalho nas áreas de atividade da sala, até à hora do almoço.

O período da tarde iniciava com um diálogo sobre as atividades desenvolvidas no período da manhã, seguindo-se atividades, em grande e/ou pequeno grupo, da iniciativa do educador ou das crianças. Depois as crianças trabalhavam/brincavam nas diferentes áreas da sala até ao período do lanche, seguido este de atividades de recreio, ao qual era dado continuidade na componente de apoio à família e que terminava com a saída das crianças.

No âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico fomos acolhidas numa instituição da rede pública, numa turma do 2.º ano. A sala de aula deste grupo/turma situava-se no 1.º andar do edifício, sendo que no rés do chão funcionavam também turmas de 1.º e 2.º ano desse nível de

ensino. A sala era ampla e muito bem iluminada pois possuía uma parede inteira onde se localizavam janelas de grandes dimensões que deixam entrar a luz e o calor do sol para dentro da sala. A sala estava também equipada por dois aquecedores ligados ao aquecimento central da escola e estavam em funcionamento durante o inverno. Do mobiliário da sala faziam parte 17 mesas de trabalho, encontrando-se distribuídas da seguinte forma: 3 filas com 4 mesas cada, onde se sentavam as crianças; 2 para a professora, onde estava um computador para ser utilizado por todas as crianças se a atividade assim o exigisse, possuindo este ligação à internet e ao quadro interativo; 2 mesas onde estavam colocados e organizados os manuais; e 1 de apoio para a professora cooperante. Esta sala possuía ainda dois quadros pretos, um quadro branco, um quadro interativo, dois placares para as crianças exporem os seus trabalhos e um armário onde as professoras tinham guardados arquivos sobre as crianças e diversos materiais para algumas atividades. Quanto ao tempo, o horário deste grupo de crianças estava distribuído como se apresenta no quadro seguinte.

Quadro 1. Horário do grupo/turma

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
09:00 – 09:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Estudo do Meio
09:30 – 10:00					
10:00 – 10:30		Trab. Estab.		Trab. Estab.	
10:30 – 11:00					
11:00 – 11:30	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11:30 – 12:00	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12:00 – 12:30					
12:30 – 13:00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13:00 – 13:30					
13:30 – 14:00					
14:00 – 14:30					
14:30 – 15:00	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Matemática Apoio ao Estudo	Estudo do Meio	Português
15:00 – 15:30	Expressões	Expressões	Inglês	Educação musical	Expressões
15:30 – 16:00					
16:00 – 16:30	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16:30 – 17:00	Educação Moral e Religiosa	Educação física	Formação Cívica	Ref. Apren.	Apoio ao estudo
17:00 – 17:30					

É de salientar que no decorrer do estágio no âmbito do 1.º CEB nem sempre seguíamos este horário, pois muitas vezes planificávamos de forma a interligar conceitos, aspeto que nem sempre coincidia com o horário acima apresentado. Acreditamos que isso não influenciou o trabalho realizado, pois, tentávamos planificar sempre atividades que englobassem e interligassem as diferentes áreas curriculares.

2.1.2. Caracterização dos grupos de crianças

No contexto da educação pré-escolar, foi-nos atribuído um grupo de 18 crianças, sendo 9 do sexo masculino e 9 do sexo feminino. Estas crianças tinham em média 3 anos, sendo que algumas já tinham feito 3 anos e, nesse ano letivo (2013/2014), fizeram 4 anos. Outras crianças, as que ainda só tinham 2 anos, no decorrer do ano fizeram 3 anos. Esta diferença de idades notava-se também na participação das crianças, pois, as crianças mais velhas tinham mais facilidade em se expressar e comunicar connosco em contexto de sala de aula ou noutro tipo de espaço. Neste grupo existiam algumas crianças difíceis, uma delas manifestava um comportamento bastante agressivo perante os colegas, pois quase todos os dias havia conflitos em que estava envolvida. Em conversa informal com a educadora cooperante pudemos perceber que esta criança estava a passar por problemas familiares e não tinha um ambiente familiar muito coeso. Outra criança tornava-se também difícil gerir o seu comportamento, pois, quando contrariada fazia uma grande birra que afetava completamente o clima e o trabalho na sala de atividades/aula. Aparentemente não existia qualquer razão para que esta criança tivesse este comportamento, sendo mesmo do desconhecimento da educadora cooperante o porquê das birras. Assim, resolvemos investir mais nesta criança e o seu comportamento foi mudando, mas isso envolveu um trabalho diário, que realizamos em conjunto com a educadora, sendo que a criança começou a manifestar alguma mudança de atitude nas últimas semanas de estágio. De resto, todas as outras crianças apresentavam um comportamento normal e observamos que eram calmas, interessadas e participativas.

No contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o grupo/turma do 2.º ano era constituído por 13 crianças, sendo oito do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Deste grupo fazia parte uma criança que ainda não estava sinalizada pela equipa de intervenção de Educação Especial, no entanto, havia sido sinalizada pela professora cooperante e estava encaminhada para a psicóloga. O grupo de crianças era heterogéneo. No início do ano letivo de 2014/2015 as idades das crianças variam entre os 6 e os 8 anos, sendo que a maioria tinha 7 anos (9 dos 13 alunos), uma delas tinha 6 anos e 3 tinham oito anos de idade. Outro aspeto que fazia a turma ser bastante heterogénea em termos de aprendizagem, e considerando as informações que nos foram dadas pela professora cooperante, é que nem todas as crianças frequentaram a mesma escola quando frequentaram o 1.º ano de escolaridade, sendo que algumas foram transferidas de outras escolas da cidade. Também fomos informadas pela professora cooperante de que nem todas as crianças tinham um agregado familiar coeso, pois, metade

das crianças do grupo/turma viviam só com a mãe e com os irmãos e algumas delas não sabiam nada acerca do pai.

2.2. Opções metodológicas

Durante a nossa prática, em ambos os contextos, foi-nos pedido que questionássemos o trabalho que realizávamos e nos centrássemos num aspeto que pensássemos ser importante, atendendo ao facto de que teríamos de refletir e investigar sobre uma situação problemática que fosse comum, ou seja, que fosse transversal aos dois níveis de ensino. Neste sentido, neste tópico, apresentamos a abordagem investigativa que resolvemos seguir, bem como a nossa questão problema, os objetivos que pretendíamos atingir em função da questão de partida e os instrumentos de recolha de dados que utilizamos.

2.2.1. Abordagens investigativas: quantitativa *versus* qualitativa

Quando pensamos que abordagem investigativa escolher, tivemos que ter em atenção que existem dois tipos, a quantitativa e a qualitativa, cada uma com as suas próprias especificidades e características, pois, como afirma Flick (2005), “as ideias centrais orientadoras da investigação qualitativa são diferentes das da investigação quantitativa” (p.4).

Falamos de abordagem quantitativa quando estamos perante “a formulação do problema e das hipóteses (...) duas características fundamentais das investigações quantitativas” (Sousa, 2005, p.31). Em contrapartida, quando nos referimos investigação qualitativa, falamos dos estudos que “procuram compreender os mecanismos, como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções” (Sousa, 2005, p.31). Como podemos constatar cada uma delas possui as suas características específicas, no entanto, refletindo sobre a nossa prática, percebemos que o estudo que nos propusemos realizar é um estudo qualitativo, pois, “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador como instrumento principal” (Bodgan, & Biklen, 1994, p.47).

Percebemos também que a investigação qualitativa é toda a investigação em que “os dados recolhidos são (...) ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bodgan, & Biklen, 1994, p.16), ou seja, a investigação qualitativa é um elemento rico em evidências, pois, estas são a base de estudo do investigador, ele que ouve e observa o mundo que o rodeia e regista dados dessa

observação. Ou seja, neste contexto o investigador surge como observador, pois como nos dizem Bodgan e Biklen (1994)

em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por *naturalista*, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar (p.17).

Desta forma, quando falamos em investigação qualitativa, podemos caracterizá-la como sendo “o reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; a reflexão do investigador sobre a investigação, como parte do processo de produção do saber; a variedade dos métodos e perspectivas” (Flick, 2005, p.4).

Para este tipo de investigação, existem técnicas de recolha que as caracterizam: o inquérito, a observação e a análise documental. Estas técnicas de recolha de dados tem as suas características próprias, tais como,

o *inquérito*, que pode tomar uma forma oral (a entrevista) ou escrita (o questionário); a *observação* que pode assumir uma forma direta sistemática ou uma forma participante, e a *análise documental*. Com efeito, a análise documental, espécie de análise de conteúdo que incide sobre documentos relativos a um local ou a uma situação, corresponde, do ponto de vista técnico, a uma observação de artefactos escritos (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2010, p.143).

Neste enquadramento podemos entender que a investigação qualitativa tem como palavras-chave: investigação, observação, reflexão e análise. Destas queremos destacar a observação porque se constituiu na técnica que utilizamos na nossa ação diária e pelo facto de termos recorrido ao registo de dados em grelhas de observação. No entanto, podemos questionar: o que é observar? Falamos em observar quando nos referimos a olhar com atenção para alguma coisa ou alguém, “ver/examinar”⁶, melhor dizendo, observar é quando, em tudo o que vemos, nos focamos em alguma coisa e/ou alguém que pretendemos olhar com mais atenção.

Na investigação qualitativa, observar/observação é “uma competência comum, metodologicamente sistematizada e aplicada na investigação qualitativa” (Flick, 2005, p. 138). Nesta técnica de recolha de dados, o investigador tem um elo de ligação com o ambiente que analisa, desta forma, o observador/investigador pode-se classificar como: participante total; participante observador, observador participante, mero observador (Flick, 2005, p. 138).

⁶ “Observar”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008 - 2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/observar> [consultado em 12-06-2015].

2.2.2. Problema e objetivos

Partindo dos fundamentos assinalados anteriormente, o nosso estudo centra-se nos livros para a infância e procura dar resposta à questão: *de que forma os livros de literatura para a infância podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem no âmbito da leitura?*, tanto na EPE como no 1.ºCEB. Com esta questão pretendíamos atingir os seguintes objetivos:

- Proporcionar um conjunto de atividades de forma a trabalhar três momentos fulcrais para a leitura: antes da leitura (pré-leitura), no decorrer da leitura (leitura) e no fim da leitura (pós-leitura).
- Perceber, através das atividades de leitura, quais as metas de aprendizagem/curriculares que pretendíamos que as crianças atingissem.
- Analisar experiências de ensino-aprendizagem que tivessem sido planeadas atendendo a atividades que envolvessem as crianças na leitura;

Como referido, no nosso entender, este estudo enquadra-se numa investigação qualitativa e, nesse sentido, consideramos que as notas de campo e a observação participante eram as técnicas de recolha de dados que mais se adequavam ao estudo.

2.2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Falamos de observação participante, quando nos referimos ao “mergulho no terreno, na ótica de membro, mas também a influência sobre o que é observado, resultante dessa participação” (Flick, 2005, p.142). Na observação participante, existem dois planos paralelos. Em primeiro lugar o investigador “tem que se ir tornando um participante e ir ganhando acesso às pessoas e ao terreno. Segundo, a observação também segue o processo de se tornar cada vez mais concreta e concentrada nos aspetos essenciais para a problemática da investigação” (Flick, 2005, p.142). Estrela (1994) refere-se à observação participante “quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (p.31), sendo, “fundamentalmente, uma técnica de análise qualitativa do real, centrada na interpretação dos fenómenos, a partir das diversas significações que os participantes na acção lhes conferem” (p.34).

As notas de campo são “registos de uma observação que podem ser feitos de várias maneiras: anotações escritas, fotografias, registo áudio e vídeo” (Monteiro, 2008, p.42).

Para ir ao encontro dos objetivos que nos propusemos atingir e considerando as técnicas de recolha de dados, no decorrer da nossa prática realizamos guiões de exploração

das obras que trabalhamos em ambos os contextos. Estes guiões, realizados previamente, dão conta das atividades que pretendíamos trabalhar nos momentos de pré-leitura, leitura e pós leitura das obras. Apesar de serem construídos por nós, sustentamos a sua elaboração nos guiões de exploração do programa *Falar, Ler e Escrever no jardim de infância* das autoras Fernanda Leopoldina Viana e Iolanda Ribeiro (2014). Este programa surgiu, como podemos observar no título, no âmbito do pré-escolar entre os anos letivos de 2008 a 2011 em diversos jardins de infância de dois agrupamentos da cidade de Braga. Com este programa, estas e outras autoras pretendiam mostrar que “a partir das leituras, os educadores introduziam propostas que contribuíam para expandir objetivos centrais do programa - as competências de literacia emergente” (Viana, Ribeiro, Baptista, Brandão, Costa, & Santos 2014, p.45). Assim, e tendo como base os guiões de exploração elaborados, tentamos perceber se eles teriam resultado, para isso, construímos uma grelha para cada experiência de ensino-aprendizagem que utilizamos como ferramenta e tentamos perceber quais as metas de aprendizagem/curriculares que trabalhamos no âmbito da literatura e se, com estas atividades, foram ou não alcançados. Por fim, no final de cada contexto, realizamos uma grelha geral, também adaptada do programa acima referido, com o intuito de elaborar uma reflexão sobre as atividades realizadas.

Quadro 2. Grelha final de avaliação das metas de aprendizagem, em contexto EPE

Área de linguagem oral e abordagem à escrita		Experiências ensino-aprendizagem	Avaliação	
			Adquirida	Não adquiriria
Consciência fonológica	A criança produz rimas e aliterações.			
	A criança segmenta silabicamente palavras.			
	A criança reconstrói palavras por agregação de sílabas.			
	A criança reconstrói sílabas por agregação de sons da fala (fonemas).			
	A criança reconstrói sílabas por agregação de sons da fala (fonemas).			
	A criança identifica palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba.			
	A criança suprime ou acrescenta sílabas a palavras.			
	A criança isola e conta palavras em frases.			
Reconhecimento e Escrita de Palavras	A criança reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano.			
	A criança sabe onde começa e acaba uma palavra.			

	A criança sabe isolar uma letra.			
	A criança conhece algumas letras (e.g., do seu nome).			
	A criança usa diversos instrumentos de escrita (e.g.: lápis, caneta).			
	A criança escreve o seu nome.			
	A criança produz escrita silábica (e.g.: para gato para bota).			
Conhecimento das Convenções Gráficas	A criança sabe como pegar corretamente num livro.			
	A criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.			
	A criança identifica a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos.			
	A criança conhece o sentido direcional da escrita (i.e., da esquerda para a direita e de cima para baixo).			
	A criança atribui significado à escrita em contexto.			
	A criança sabe que as letras correspondem a sons (i.e., princípio alfabético).			
	A criança sabe orientar um rótulo sem desenhos.			
	A criança distingue letras de números.			
	A criança prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações.			
	A criança usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos (e.g.: fazer listagens; enviar mensagens; escrever histórias).			
	A criança identifica e produz algumas letras maiúsculas e minúsculas.			
Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal	A criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.			
	A criança questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.			
	A criança relata e recria experiências e papéis.			
	A criança descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens.			
	A criança reconta narrativas ouvidas ler.			
	A criança descreve pessoas, objetos e ações.			

	A criança partilha informação oralmente através de frases coerentes.			
	A criança alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.			
	A criança usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.			
	A criança recita poemas, rimas e canções.			

Quadro 3. Grelha final de avaliação das metas curriculares, em contexto do 1.º CEB

Área de português		Experiências ensino-aprendizagem	Avaliação	
			Adquirida	Não adquirida
Oralidade	Respeitar regras da interação discursiva.			
	Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.			
	Produzir um discurso oral com correção.			
	Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.			
Leitura e Escrita	Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.			
	Conhecer o alfabeto e os grafemas.			
	Ler em voz alta palavras, pseudo-palavras e textos.			
	Ler textos diversos.			
	Apropriar-se de novos vocábulos.			
	Organizar a informação de um texto lido.			
	Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo.			
	Monitorizar a compreensão.			
	Elaborar e aprofundar conhecimentos.			
	Desenvolver o conhecimento da ortografia.			
	Mobilizar o conhecimento da pontuação.			
	Transcrever e escrever textos.			
	Planificar a escrita de textos.			
	Redigir corretamente.			
Iniciação à Educação Literária	Ouvir ler e ler textos literários.			
	Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.			
	Ler para apreciar textos literários.			

Gramática	Ler em termos pessoais			
	Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.			
	Explicitar regularidades no funcionamento da língua.			
	Compreender formas de organização do léxico.			

Temos consciência que, as metas de aprendizagem/curriculares não se alcançam de um momento para o outro, pois cada um dos descritores de aprendizagem são trabalhados ao longo da educação pré-escolar ou do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A definição de metas finais para a educação pré-escolar, considerada “como primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, contribui para esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar” indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar⁷. Relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico

a definição das metas por ano de escolaridade teve em vista a clarificação dos conteúdos de aprendizagem em cada ano, a responsabilização pelo seu ensino em um momento determinado do percurso escolar (naturalmente sem prejuízo da sua consolidação nos anos seguintes), e a opção por formas de continuidade e de progressão entre os diferentes anos de um ciclo e também entre os vários ciclos. (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p. 6).

Por fim, e atendendo ao que dissemos anteriormente, pretendíamos perceber de que forma trabalhamos as diferentes metas de aprendizagem/curriculares, se estas foram atingidas com as atividades que realizamos e até se existiu uma evolução da aprendizagem da leitura, ao longo do período de estágio.

⁷ A citação assinalada foi retirada no sítio da Direção Geral de Educação, Ministério da Educação e Ciência - <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>

Capítulo 3. Apresentação e análise das experiências de ensino-aprendizagem

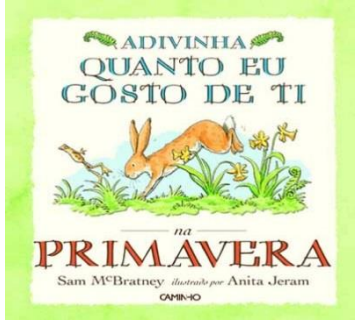
Nota introdutória

Neste capítulo apresentamos seis experiências de ensino-aprendizagem, nomeadamente as primeiras três no âmbito da educação pré-escolar e as três últimas no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nestas experiências, encontraremos um guião de exploração de uma obra de literatura para a infância, pensado na fase da nossa pré-ação, seguida da apresentação e reflexão sobre o desenvolvimento de toda a experiência de ensino-aprendizagem, ou seja a operacionalização do guião em atividades específicas. Por fim, culminamos essa apresentação com um quadro de registo das evidências de aprendizagem que consideramos que as crianças conseguiram realizar, embora saibamos que uma meta se encontra de facto atingida no final de cada ciclo de ensino.

3.1. Experiência 1: “Adivinha o quanto eu gosto de ti na Primavera” (EPE)

Conforme o guião de exploração n.º 1 apresentamos a obra *Adivinha o quanto eu gosto de ti na Primavera* do autor Sam McBratney, ilustrado por Anita Jeram. Esta obra pertence a um conjunto de obras intituladas *Adivinha o quanto eu gosto de ti* que trabalha cada uma das estações do ano. A escolha desta obra recaiu sobre o tema escolhido para a primeira semana de estágio (de 31 de março a 2 de abril), “a Primavera”, que tinha chegado no dia 21 de março e, assim, a leitura desta obra foi o culminar de uma semana onde se trabalhou a chegada desta estação e onde se fizeram, essencialmente, atividades para a decoração da sala.

Quadro 4. Guião de exploração n.º 1 (EPE)

	<p><i>Adivinha o quanto eu gosto de ti na Primavera</i> Autor: Sam McBratney Sinopse: A Pequena Lebre Castanha adora brincar na Primavera, quando tudo está a crescer e a mudar. Mas será que consegue adivinhar aquilo em que uma pequena lebre castanha se vai transformar? Dos criadores de <i>Adivinha Quanto Eu Gosto de Ti</i>, quatro novas histórias encantadoras (In http://www.caminho.leva.com/pt/infantil-juvenil/traduzido/adivinha-quanto-eu-gosto-de-ti-na-primavera/)</p>
---	---

Atividade	Observações
Momento de pré-leitura: Exploração de elementos paratextuais.	Com este exercício é pretendido que as crianças explorem o título, o autor, as guardas e todos os outros elementos paratextuais. O objetivo deste exercício é motivar as crianças para a história que pretendemos ler.
Momento da leitura: Leitura integral da obra.	No decorrer da leitura mostramos as páginas da história acompanhando com a visualização das respetivas ilustrações (previamente fotocopiadas para que as crianças possam acompanhar mais facilmente), colocadas no chão da sala de atividades pela sua ordem sequencial.
Momento de pós-leitura: Diálogo dirigido às crianças e questionamento sobre a história: –O que acontece na Primavera? –Em que se transforma um girino quando cresce? –Em que se transforma a lebre pequena quando cresce? –Em que é que vocês se vão transformar quando crescerem? –Serão muito diferentes do que são agora? Reconto da história.	O diálogo surge nesta sequência como estratégia de exploração da história. Através dele pretendemos perceber o que as crianças ouviram e compreenderam da história escutada. É de salientar que neste diálogo pretendemos interligar outras áreas de conteúdo, nomeadamente, a área de conhecimento do mundo no que diz respeito aos animais e à evolução ao longo da vida. O reconto inicia-se com a distribuição de um cartão com uma parte da história a cada criança. Relemos a história e as crianças vão colocando as imagens numa fila na horizontal formando a sequência da história. Salientamos que as crianças têm apenas 3 anos de idade e as ilustrações serão o seu ponto de referência para se situarem na história.

A semana de estágio começou com uma atividade que intitulamos “Caça à Primavera” e que envolveu a matemática. Nela, as crianças tinham de ir pela sala de atividades à procura de imagens alusivas à estação da Primavera (flores, borboletas e outros animais que observamos nesta estação) e depois colocavam-nas num cartaz para procedermos à sua contagem. A contagem oral é um elemento fundamental a ser trabalhado na Educação Pré-escolar, pois, e indo ao encontro do que se expressa nas OCEPE, “cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico e matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (ME/DEB,1997, p.73). Também na brochura *Sentido de número e organização de dados* se reforça esta ideia:

As crianças pequenas gostam de decorar coisas simples. Para algumas, recitar a sequência da contagem é um autêntico desafio e vão criando sequências próprias até conhecerem a correcta. Os termos utilizados na contagem oral são aprendidos pelas crianças em interacção com outras crianças e com os adultos. São inúmeros os jogos, as cantigas, as lengalengas, as histórias e as situações do quotidiano que contribuem para esta aprendizagem (Castro, & Rodrigues, 2008, p. 13).

Após o exercício referido anteriormente as crianças tiveram aula de educação física com um professor da instituição. Na parte da tarde desse mesmo dia, começamos com um diálogo relembrando, o que havíamos feito de manhã e a partir dessa revisão falamos da estação do ano que havia chegado. Com as crianças, reparamos que a sala ainda não estava decorada para dar as boas vindas à chegada da Primavera, assim, decidimos realizar um cartaz de boas vindas e decidimos democraticamente realizá-lo através da pintura com as mãos das crianças impressas, tendo resultado num painel rico em cores e imagens (*vide* figura 1).



Figura 1. Painel de boas vindas à Primavera

Também neste dia, e ainda com as mãos, as crianças pintaram moldes de flores que, à semelhança do que fizeram no painel, foram utilizadas para a decoração da sala. No segundo dia desta semana começamos com a leitura de um poema que já havíamos lido e explorado com as crianças. O poema chamava-se “Borboletas” da autoria do cantor brasileiro Vinicius de Moraes. Após a (re)leitura do poema passamos para as mesas de trabalho onde propusemos às crianças uma atividade de expressão plástica. Esta atividade tinha como objetivo a decoração de um molde de uma borboleta através de materiais com diferentes texturas (algodão, papel canelado, papel de revistas, cartolina, lã, entre outros). Enquanto as crianças iam realizando a atividade, nós, com ajuda da educadora da sala, íamos falando com as crianças sobre as diferentes texturas que estavam na mesa, questionando-as sobre qual era o material mais macio? Qual era o mais duro? E qual era o mais enrugado? O resultado foi um conjunto de trabalhos ricos em texturas e cores (*vide* figura 2).



Figura 2. Atividades de decoração da sala

Para a parte da tarde desse dia estava planificado uma atividade que envolvia o poema “Boda das flores” do autor espanhol José Del Rosal, no entanto, não realizamos esta atividade, pois, as crianças estavam muito inquietas e não prestavam atenção ao que estávamos a tentar fazer, assim, por sugestão da educadora, deixamos a atividade de parte e as crianças foram para as áreas.

Para terminarmos a semana, no último dia de estágio, lemos e exploramos com as crianças o livro *Adivinha o quanto eu gosto de ti na Primavera* do autor Sam M^cBratney, que apresentamos no guião de exploração. Antes de iniciarmos a leitura da história juntamos as crianças na manta e apresentámo-lhe o livro, indicando o autor, o ilustrador e o título. Um lapso cometido por nós foi o facto de não termos explorado ainda mais este momento de apresentação do livro, pois poderíamos ter reforçado mais o diálogo sobre os elementos presentes na capa, bem como outros elementos paratextuais, pois, este momento antes da leitura é importante ser trabalhado porque motiva as crianças para a história que vão ouvir.

Na fase da pré-leitura existem diversas estratégias para iniciar a leitura, tais como, “apresentar o título da obra e o seu autor (usando estes termos). Estabelecer diálogos sobre a narrativa, procurando que as crianças produzam predições sobre a narrativa, criando desejo de ouvir ler o texto” (Sousa, 2007, p.49). Também o texto impresso nas OCEPE se encaminha nesse sentido dando sugestão do mesmo dizendo que,

o modo como o Educador lê para as crianças e utiliza os diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler. Na leitura de uma história o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que trata a história (p.70).

Já as metas de aprendizagem indicam-nos o seguinte: “a criança identifica a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos” (meta n.º 17), no entanto como as

crianças da nossa sala ainda eram muito pequenas, não conseguiram identificar sozinhas, todos os elementos paratextuais, sem uma correta mediação da nossa parte. Após este primeiro diálogo com as crianças, passamos à leitura da história e, enquanto o fazíamos, íamos mostrando as páginas com as respectivas ilustrações às crianças. Fizemos isso para que elas percebessem que as ilustrações também transmitem informação, como nos dizem as metas de aprendizagem, “no final da educação pré-escolar, a criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação” (meta n.º16).

No fim da leitura estabelecemos um diálogo questionando as crianças sobre a história que acabaram de ouvir ler. A história contava a conversa do pai lebre com a pequena lebre castanha, sua filha, que foram passear pela zona onde moravam e perceberam o que acontecia na Primavera, nomeadamente que os animais cresciam e se transformavam em adultos. Através desta história e deste diálogo pudemos interligar conteúdos da língua materna como a leitura, a escrita e o diálogo com elementos da área do conhecimento do mundo no que diz respeito aos animais e ao seu crescimento até à idade adulta.

O diálogo é um elemento fundamental para o desenvolvimento da linguagem e cabe ao educador proporcionar momentos de enriquecimento, pois,

a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (ME/DEB,1997, p.66).

Neste ponto queremos salientar a transversalidade da língua pois acreditamos que esta é o elemento fulcral para o desenvolvimento de múltiplos conceitos. As OCEPE refletem sobre esta questão dizendo que,

a valorização do ensino da língua portuguesa como matriz de identidade e suporte de aquisições múltiplas faz parte dos princípios da organização curricular dos ensinos básico e secundário. Por isso, se considera que uma abordagem transversal da língua portuguesa deverá estar presente em todos os conteúdos (ME/DEB,1997, p.66).

Após um período de diálogo, com as crianças, partimos para o reconto da história. Foi através das imagens que o fizemos, isto é, cada criança ficou com uma página da história e assim enquanto íamos (re)lendo em voz alta, as crianças iam se colocando numa linha horizontal fazendo assim uma sequência da narrativa. Como eram crianças pequenas (3 anos) pedimos para que se centrassem nas imagens e, desta forma, pensamos que com esta atividade atingiram a meta de aprendizagem n.º16, “a criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação”.

Para encerrar esta atividade de leitura, as crianças passaram para as mesas de trabalho onde pintaram uma imagem alusiva à história. Com este exercício era pretendido que as crianças trabalhassem a motricidade fina no domínio da expressão plástica. De salientar que esta experiência de ensino-aprendizagem se realizou na nossa primeira semana de estágio e após uma reflexão sobre a nossa ação percebemos que estava bastante incompleta, pois, poderíamos ter explorado ainda mais atividades esta semana, mais em específico, no que diz respeito na exploração da obra que analisamos, ponto que nas semanas seguintes tentamos melhorar. No quadro seguinte apresentamos o registo que realizamos relativamente à avaliação da atividade que propusemos.

Quadro 5. Adivinha o quanto eu gosto de ti na Primavera - Avaliação

Área da linguagem oral e abordagem à escrita		Avaliação	
		Atingida	Não atingida
Conhecimento das convenções gráficas	Meta n.º 15 A criança sabe como pegar corretamente num livro.	X	
	Meta n.º 16 A criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.	X	
	Meta n.º 17 A criança identifica a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos.		X
	Meta n.º 19 A criança prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações.	X	
Compreensão de discursos orais e interação verbal	Meta n.º 26 A criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.	X	

Através deste quadro, podemos observar que a nossa experiência se centrou em dois domínios da linguagem oral e abordagem à escrita: o conhecimento das convenções gráficas e a compreensão dos discursos orais e interação verbal.

Refletindo sobre o domínio do conhecimento das convenções gráficas e sobre esta experiência, pensamos ser fundamental salientar a importância das ilustrações, pois, como afirmam Viana, Ribeiro, Baptista, Brandão, Costa e Santos, (2014), “leitura página a página (após a leitura integral) permite, por exemplo, ir (...) relacionando o que acaba de ser lido com experiências anteriores e/ou com pormenores da ilustração, potenciando a intertextualidades e o processamento híbrido dos textos e das imagens” (p.53). Como também afirmam as autoras, as imagens são um complemento ao texto e, neste caso em

concreto, o facto de as crianças não conseguirem acompanhar o texto escrito, interpretaram e acompanharam a história ouvida ler através das imagens. Neste contexto, é importante também salientar que as ilustrações surgiram como elemento fundamental para as crianças predizerem acontecimentos.

Ainda sobre esta experiência é importante salientar que a compreensão do texto através dos discursos orais e interação verbal, ou seja, “em contexto de jardim de infância as perguntas utilizadas para orientar a compreensão dos textos (geralmente colocadas pelo educador) são maioritariamente de resposta aberta e dirigidas à compreensão literal” (Viana, Ribeiro, Baptista, Brandão, Costa, & Santos, 2014, p.54). Consideramos, por tal, que o diálogo orientado é um elemento fundamental para a compreensão das histórias ouvidas ler, no entanto, é ao mesmo tempo impulsionador da interação verbal, ou seja, corroborados do facto de que “trabalhar a oralidade tem por objetivo aumentar as capacidades comunicativas” (Goulão, 2006, p.101).

3.2. Experiência 2: “Livro das datas” (EPE)

Esta experiência de ensino-aprendizagem decorreu na semana de 5 a 7 de maio de 2014 e teve como tema de destaque os cinco sentidos.

A semana iniciou-se com o poema “Mãe”, da autoria de Luísa Ducla Soares, que havia sido utilizado como parte da prenda que as crianças ofereceram às suas mães (o postal), construído por elas. No entanto, consideramos que o poema não foi muito explorado e, atendendo a esse aspeto, decidimos começar esta semana com a sua leitura. Somos conscientes que a leitura na Educação Pré-escolar não é algo que se possa levar até às crianças sem nenhuma preparação. Para começar deve existir uma motivação para a história que as crianças vão ouvir ler. Neste caso, a capa do livro, bem como os títulos que integram a obra foram explorados com o intuito de incentivar o gosto pela leitura. Pelas pesquisas realizadas, ao longo deste processo formativo, sabemos que durante a leitura pode haver momentos de paragem e questionamento às crianças, levando-as à antecipação do que irá ocorrer de seguida e que é importante haver uma exploração da história para que compreendam o que o autor nos quer dar a conhecer.

Neste sentido, torna-se necessário contemplar na planificação das atividades de leitura “um conjunto de propostas a realizar antes, durante e após a leitura. A leitura no jardim-de-infância não pode ser uma leitura de impulso ou improvisado” (Viana, Cruz & Cadime, 2014, p.14). As OCEPE expressam que “na leitura de uma história, o educador pode

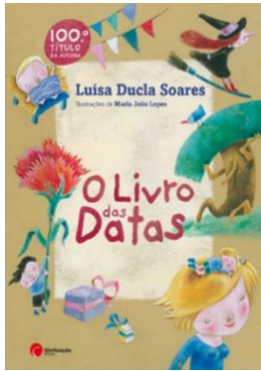
partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura” (p.70). Por tal, elaboramos previamente o seguinte guião de exploração da história *O livro das datas*.

Quadro 6. Guião de exploração n.º 3 (EPE)

	<p><i>O livro das datas</i> Autora: Luísa Ducla Soares Sinopse: “Em todos os dias do ano, ao longo dos tempos, aconteceram imensas, imensas coisas. Algumas modificaram o mundo, outras fazem parte da história, da religião, da tradição”. O Livro das Datas assinala a centésima publicação da escritora Luísa Ducla Soares. Esta obra, como o próprio nome indica, narra pequenas histórias sobre as datas relevantes que decorrem ao longo do ano, explicando o seu significado e a sua origem. O 25 de abril, o 5 de outubro, o Dia das Bruxas ou o Dia do Pai são apenas alguns dos exemplos a destacar. No fim do livro, os leitores têm um espaço próprio para mencionar as datas que, para si, são as mais importantes. (In: http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/novasleituras/index.php?id=5).</p>
Atividade	Observações
<p>Momento da leitura: Leitura do poema “Mãe” Releitura do poema “Mãe”</p>	<p>Com a leitura deste poema pretendemos que as crianças compreendam e decorem o poema para que no dia da mãe o possam recitar à mãe (evento que se celebra nessa semana e a recitação do poema será parte do presente para as mães). A releitura acontecerá uma semana depois do primeiro contacto entre as crianças e o poema. O objetivo desta releitura será relembrar com as crianças o poema do dia da mãe e a partir daí estabelecermos um diálogo.</p>
<p>Momento da pós-leitura: Diálogo com as crianças sobre o poema: –Através de que parte do corpo observamos o sol? –Qual a parte do corpo que nos permite ouvir o som do mar? –Como cheiramos o perfume? –Como saboreamos o chocolate? –E como tocamos nos objetos?</p>	<p>Com o diálogo pretendemos levar a criança a entender o poema noutra perspetiva, ou seja, que se salientem as partes do texto que nos podem levar à exploração dos órgãos dos sentidos e assim fazer ligação com o tema abordado na semana anterior, o “dia da mãe” e “os órgãos dos sentidos”. Após o diálogo, as crianças convidamos as crianças a preencherem um poema lacunar, ou seja, a partir de questões sugeridas pelo poema (apresentadas na coluna do lado) as crianças associam os órgãos dos sentidos aos nomes (apresentados através de imagens).</p>
<p>Diálogo com as crianças sobre o</p>	<p>Este diálogo surgirá após uma atividade de expressão plástica que se centrará nos órgãos dos sentidos. O objetivo deste diálogo é perceber o que as crianças já sabem sobre os conceitos a</p>

<p>trabalho realizado anteriormente:</p> <p>–Quantos são os sentidos?</p> <p>–No boneco colocamos todos?</p> <p>–Qual é que falta?</p> <p>–Qual é a parte do corpo que representa o tato?</p>	<p>trabalhar. De salientar que o facto de, no exercício anterior, os órgãos dos sentidos não serem todos representados será propositado, uma vez que pretendemos que as crianças os descubram.</p>
<p>Teatro de fantoches: “O João e os cinco sentidos”</p>	<p>Utilizamos esta técnica como elo de ligação entre as atividades e conteúdos abordados no dia anterior com os que pretendemos abordar neste dia. O objetivo desta atividade será o de fomentar o gosto pela leitura a partir do conto de uma história e proporcionar momentos de diálogo com o recurso a fantoches. Tentámos desta forma animar a leitura e motivar as crianças para o texto e para o seu conteúdo.</p>
<p>Construção de um cartaz com os 5 sentidos.</p>	<p>A construção do cartaz começará com o jogo da “Caça às imagens”. Na sala estarão escondidas diversas imagens com objetos diferentes. As crianças (individualmente) terão de procurar o maior número de imagens, durante um período de tempo estabelecido. Depois, serão reunidas em grande grupo, para apresentarem aos colegas as imagens que encontraram. Durante a apresentação serão colocadas algumas questões pela educadora estagiária, como por exemplo: Como sabemos que o pelo de um peluche é macio? Como podemos ver uma pintura? Como podemos ouvir a música da rádio? Perante estas perguntas, específicas para cada objeto, a criança colocará as imagens junto ao órgão do sentido correspondente. É de salientar que neste exercício pretendemos também, que as crianças percebam que as imagens também transmitem informações.</p>

Nesta atividade partimos do conhecimento que as crianças possuíam sobre o livro e os títulos que o integram para posteriormente aprofundarmos alguns conceitos, nomeadamente, ligados aos órgãos dos sentidos e nos posicionarmos no título que pretendíamos explorar. Ainda antes da leitura a educadora estagiária e as crianças falaram sobre o poema, (re)lembrando a atividade realizada para o dia da mãe. Nesse momento de diálogo, as crianças referiram o postal que levaram para casa para oferecer à mãe, bem como algumas palavras do poema. Perante a dificuldade das crianças referirem as ideias expressas no poema passamos à sua leitura e exploração. Interpretamos e refletimos sobre as palavras associando sempre, aquelas que podíamos, aos órgãos dos sentidos, por exemplo, “Mãe, para ti colhi a rosa de pétalas de perfume” e questionamos como é que sentimos o cheiro do perfume, através de que parte do corpo o fazemos? Com estas questões orientamos um diálogo para que as crianças compreendessem os conceitos que pretendíamos explorar. No



final do diálogo, apresentámos às crianças o mesmo poema, no entanto, este não estava completo. As crianças preencheram as lacunas do poema colocando imagens dos nomes que faltavam e, em simultâneo, indicavam o órgão dos sentidos que lhe podiam associar.

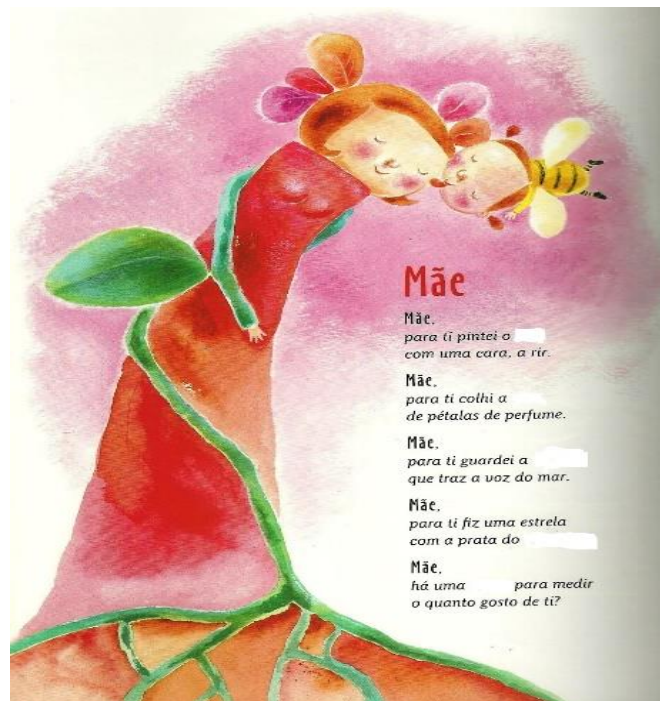


Figura 3. Poema Incompleto

Indo ao encontro do que foi referido, consideramos que decorreram três momentos no desenvolvimento desta atividade de leitura. No entanto, temos noção de que podia ter sido diferente, pois poderíamos ter explorado com mais pormenor, principalmente os momentos antes e durante a leitura. Após a exploração do poema, as crianças dirigiram-se às mesas de trabalho e realizaram uma atividade de expressão plástica. Esse trabalho consistia na colagem e pintura dos órgãos dos sentidos ligados à face (olhos, orelhas, boca e nariz) num rosto vazio (*vide* figura 4.). Além da interligação ao poema (domínio da linguagem oral e abordagem à escrita), esta atividade fez ligação entre a área do conhecimento do mundo e a expressão plástica. Em suma, numa atividade contemplamos três áreas de conteúdo,

realizando assim a interligação entre conteúdos, fator que pensamos ser essencial para o desenvolvimento de um ambiente educativo completo e rico em aprendizagens. Sustentamos esta ideia nas OCEPE que expressam que “não considerando estas diferentes áreas como compartimentos estanques, acentua-se a importância de interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num determinado ambiente educativo” (ME/DEB, 1997, p.22).



Figura 4. Exercício de expressão plástica

De seguida, através de um diálogo orientado, refletimos sobre o trabalho realizado. O diálogo é uma parte fundamental para o desenvolvimento da criança ao longo da Educação Pré-escolar, pois tal como se expressa nas OCEPE

a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomenta o diálogo entre crianças facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (ME/DEB, 1997, pp.66-67).

Também as metas de aprendizagem fazem referência à importância da criança se expressar através do diálogo, podendo, desta forma, apresentar as suas dúvidas e expor as aprendizagens realizadas, uma vez que “a criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente” (meta n.º 26). Deste modo, colocamos algumas questões às crianças, estabelecendo-se, assim, um diálogo orientado. Deste diálogo resultaram conclusões, nomeadamente, no decorrer da atividade de expressão plástica não trabalhamos todos os sentidos, faltou o tato. Para identificarmos objetos através do tato tínhamos preparado um jogo direcionado para este tema que intitulamos de “Cabra cega do tato”. Pretendíamos explorar objetos de diferentes texturas, consistências e sensações térmicas, tais como: lixa, borracha, berlimde, peluche, novelos de lã... que se encontravam espalhados pela área da biblioteca. Resolvemos planejar a atividade tendo como suporte as regras do jogo da cabra cega em que uma criança de olhos vendados tinha que procurar e identificar os objetos referidos. Contudo, este jogo não se realizou, pois as

crianças não tinham terminado, na parte da manhã, a atividade de expressão plástica. Na manhã seguinte e fazendo a revisão ao tema abordado (os órgãos dos sentidos) apresentamos às crianças uma pequena história chamada “João e os cinco sentidos”⁸ que adaptamos para teatro de fantoches. A história iniciou-se com a apresentação do João, um menino muito curioso que vinha contar às crianças a sua aventura na descoberta dos cinco sentidos. Os fantoches surgiram nesta atividade como instrumentos que propiciaram “a expressão e a comunicação através de ‘um outro’, servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias, etc.” (ME/DEB,1997, p.60). Foi-nos possível, através da sua utilização, ligarmos diferentes domínios da área de comunicação e expressão, o domínio de linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da expressão dramática, fazendo assim uma integração natural dos conteúdos. Pensamos que, desta forma, fomos ao encontro do que se expressa nas OCEPE relativamente à relevância que assume na Educação Pré-escolar a aprendizagem globalizante, que segundo os autores do referido documento “também se pretende atingir noutros níveis de ensino através da importância dada a conteúdos transversais e a abordagem transdisciplinar do ensino e da aprendizagem” (ME/DEB,1997, p.19). Contada a história, proporcionamos um diálogo entre o fantoche João (*vide* figura 5) e as crianças que nos levou à construção de um cartaz sobre os cinco sentidos.



Figura 5. Fantoche João

⁸ A história assinalada foi retirada no sítio Pré-Histórias da autoria de M. Jesus Sousa - <http://historiasparapre.blogspot.pt/2009/03/tiago-e-os-5-sentidos.html>

Antes de se iniciar a construção do cartaz, as crianças foram incentivadas a procurar imagens que previamente escondemos na sala de atividades. Foi nossa intenção criar um ambiente que proporcionasse curiosidade às crianças para participarem com interesse e entusiasmo no exercício que iríamos realizar (a construção do cartaz). Cada criança tinha que encontrar o maior número possível de imagens na sala de atividades. Consideramos que o jogo é uma forma de motivar as crianças para o tema que pretendemos trabalhar, pois concordamos que este se reveste de uma “importância acrescida na educação pré-escolar, trata-se de uma ferramenta a ser considerada pelo educador de infância e, como tal, deverá estar presente na sua prática pedagógica, em que a sua utilização deve ter uma intencionalidade educativa” (Serrão, 2009, p.2). Para a construção do cartaz, cada criança mostrou aos seus colegas uma das imagens que tinha encontrado e dizia onde a ia colocar e o porquê (*vide* figura 6). Quando as crianças não sabiam enquadrar a imagem, colocávamos questões de forma a conduzi-las à resposta pretendida.



Figura 6. Cartaz dos 5 sentidos

Com a execução desta atividade pretendíamos que as crianças refletissem sobre as imagens que tinham encontrado e pensassem qual seria o órgão do corpo que nos poderia dar informação mais precisa sobre determinadas características do objeto representado na imagem e a colocassem no grupo correto. É de salientar que, neste exercício as imagens podiam ser enquadradas em vários sentidos, por exemplo, a flor, nós podemos observar, cheirar e descrever através do tato as características de uma flor. Como podemos observar através da figura, a flor aparece no sentido do olfato, no entanto as crianças mencionaram que a flor além de se poder cheirar, pode-se ver e até sentir. À semelhança desta imagem, muitos dos objetos representados foram alvo de análise entre nós e as crianças. Desta forma, o diálogo proporcionou à criança a expressão e comunicação oral sobre aquilo que aprendeu.

Alargar o clima de comunicação, tal como expressam as OCEPE, “tem vantagens para situações de aprendizagens, não só da linguagem, mas também de outros conteúdos” (ME/DEB,1997, p.68). Em suma, a língua materna está sempre presente de forma natural, sem se impor uma interligação entre as áreas de conteúdo, pois, a sua valorização “como matriz de identidade e suporte de aquisições múltiplas faz parte dos princípios da organização curricular dos ensinos básico e secundário. Por isso, se considera que uma abordagem transversal da língua portuguesa deve estar presente em todos os conteúdos” (ME/DEB, 1997, p.66).

Depois de terminada a atividade decorreu o tempo do almoço e a parte da tarde iniciou-se com uma reflexão sobre o trabalho realizado na parte da manhã. Assim, depois deste período de reflexão iniciámos o trabalho programado para a tarde. Esta atividade consistia num trabalho prático em que o tema principal era explorar um dos órgãos dos cinco sentidos: o paladar. Intitulamos a atividade de “Que alimento sou eu?” e tinha como objetivo que as crianças descobrissem o alimento que estavam a comer só com o sentido do paladar, saboreando-o. As crianças tinham à disposição copos com diferentes alimentos devidamente identificados. Desta forma, pensamos ter integrado o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita na descodificação de códigos escritos, pois como se expressa nas OCEPE “a descodificação de diferentes códigos simbólicos pode também ser trabalhada na educação pré-escolar (...) para identificação e substituição das palavras” (ME/DEB,1997, p.68). Na mesma linha, as metas de aprendizagem expressam que “no final da educação pré-escolar, a criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação” (meta n.º 16). Na figura seguinte podemos observar a distribuição que fizemos para que cada uma das crianças pudesse saborear um alimento.



Figura 7. Alimentos para o exercício “Que alimento sou eu?”

Deste trabalho prático retiramos alguns pontos para refletir. Foi evidente a camaradagem e a amizade existente entre as crianças, pois uma das regras do trabalho prático consistia na escolha de um alimento por parte de uma criança para o oferecer ao colega que estava com os olhos vendados e foi bastante interessante constatar que estas davam a provar aos colegas os alimentos que mais gostavam (*vide* figura 8).



Figura 8. Atividade “Que alimento sou eu?”

Outro ponto que consideramos interessante referir foi o facto de as crianças sentirem dificuldade na identificação de alguns alimentos, ou seja, confundiam a maçã e a pera, como podemos perceber através dos registos apresentados na figura 9. Os registos foram realizados de acordo com a descrição feita pelas crianças aquando da implementação da atividade.



Figura 9. Folha de registo da atividade “Que alimento sou eu?”

O registo é uma parte fundamental do trabalho prático, por outras palavras “a organização destes dados levará provavelmente à necessidade de usar formas de registo que permitam

classificá-los e ordená-los – desenhos, gráficos, descrição escrita do processo” (ME/DEB, 1997, p.83). Como expresse nas OCEPE há necessidade de utilizar registos, e nós fizemos esse registo anotando o que as crianças diziam. No entanto, após a realização desta atividade não houve o tratamento dos dados, um ponto em que falhamos e, refletindo sobre esta este aspeto, acreditamos que a atividade ficou inacabada, perdendo o sentido do trabalho prático. Neste sentido entra a língua materna e a sua transversalidade pois, neste caso, “registar o que as crianças dizem e contam, (...) são meios de abordar a escrita” (ME/DEB, 1997, p.71).

Para terminarmos a semana de estágio tínhamos preparado uma atividade direcionada para o sentido da audição, no entanto por falta de tempo não se pôde realizar apesar de estar planificada. A atividade consistia em explorar os sons de objetos, pessoas e animais. No quadro seguinte anotam-se os registos sobre a avaliação que fizemos em torno da proposta de exploração da história.

Quadro 7. Livro das datas – Avaliação

Área da linguagem oral e abordagem à escrita		Avaliação	
		Atingida	Não atingida
Convenções gráficas	Meta n.º 16 A criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.	X	
	Meta n.º 17 A criança identifica a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos.		X
Compreensão de discursos orais e interação verbal	Meta n.º 26 A criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.	X	
	Meta n.º 34 A criança usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.		X
	Meta n.º 36 A criança recita poemas, rimas e canções.		X

Observando o quadro apresentado percebemos, uma vez mais que a atividade se centrou nos domínios do conhecimento das convenções gráficas e da compreensão de discursos orais e interação verbal.

Analisando este quadro chegamos a algumas conclusões. Primeiro, constatamos uma vez mais que as ilustrações e/ou imagens são elementos fundamentais para a compreensão de informação, principalmente, para aqueles que ainda não conseguem ler de forma

autónoma. Justificamos esta asserção recorrendo às palavras de Ramos (2007) quando refere que

a ilustração desempenha um papel importantíssimo não só na atração do leitor, sobretudo do mais pequeno, que ainda não domina a linguagem escrita, mas também na cristalização da mensagem do texto, conferindo-lhe um ou mais sentidos e facilitando a comunicação (p.18).

Neste contexto, as imagens deveriam ser a base para a aquisição de palavras novas, no alargamento de vocabulário novo que, na nossa perspetiva, não resultou como o esperado, pois, percebemos, em diálogo com as crianças, que elas tiveram dificuldades em dizer as palavras novas que tinham escutado e aprendido. No entanto, o vocabulário e a sua exploração são elementos a ter em conta nas planificações de atividades, pois, concordamos que

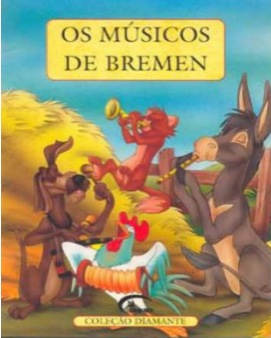
na exploração do texto também se pretende promover a expansão do léxico das crianças. A análise de palavras novas, de palavras difíceis, (...) são exemplos possíveis de atividades a realizar, tendo a prática demonstrado que, além de desafiadoras, suscitam a adesão entusiasmada das crianças (Viana, Ribeiro, Baptista, Brandão, Costa, & Santos, 2014, p.57).

Em suma, temos consciência que as crianças com quem trabalhamos eram pequenas e, por isso mesmo, acreditamos que fosse mais difícil, ou seja, que pelo facto de se encontrarem num processo em que começa a emergir a leitura, necessitassem de mais tempo e de um trabalhado constante neste sentido para que assimilassem novas palavras.

3.3. Experiência 3: “Músicos de Bremen” (EPE)

As atividades que assinalamos no guião de exploração que apresentamos de seguida sobre a obra *Os músicos de Bremen* fazem parte da planificação referente à sétima semana de estágio no âmbito da Educação Pré-escolar, e que correspondem precisamente aos dias 19 e 23 de maio de 2014. O tema proposto para essa semana era a música e, de forma a fazermos ligação com os conteúdos trabalhados na semana anterior de estágio – o corpo humano –, começamos esta nova semana alertando que temos um órgão no nosso corpo que imite o som mais importante da vida: o som do coração, o batimento cardíaco.

Quadro 8. Guião de exploração n.º 4 (EPE)

	<p>Os músicos de Bremen <i>Irmãos Grimm</i></p> <p>“Era uma vez um burro que durante muitos anos tinha trabalhado para um moleiro, transportando pesados sacos de grão. Mas agora já estava velho e sem força. O seu patrão, pensando que o burro já não servia para nada, nunca mais lhe deu de comer. O burro que não queria morrer à fome resolveu fugir. Vou para Bremen, a cidade dos músicos! Pensou (...)” (Inhttp://www.historias-infantis.com/os-musicos-de-bremen/)</p>
<p>Atividade</p>	<p>Observações</p>
<p>Momento da leitura: Leitura integral da obra.</p>	<p>A leitura deste conto realiza-se de uma maneira diferente, uma vez que a educadora estagiária se disfarçará de contador de histórias e convida as crianças a sentarem-se em círculo à volta de uma fogueira (elétrica).</p> <p>Com este exercício de animação de leitura pensamos conseguir perceber se o grupo mostra interesse pelo que escutam.</p>
<p>Momento de pós-leitura: Diálogo com as crianças acerca da história que acabaram de escutar:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Quantos eram os animais da história? – Onde viviam? – Quais eram? – Quem foi o primeiro a partir? E o último a juntar-se ao grupo? – Como assustaram os ladrões? – Como seria uma banda com estes animais? 	<p>Com o diálogo estabelecido com as crianças vamos tentar perceber se as crianças compreendem o conteúdo da história. Será importante para nós que as crianças a compreendam, isto porque nos possibilitará trabalhar outros conceitos, nomeadamente no domínio da matemática, os conceitos de números ordinais (1.º, 2.º, 3.º e 4.º) e os números cardinais. Na área do conhecimento do mundo, pois falaremos acerca dos animais domésticos, como vivem, onde vivem, o que comem. Pensamos que com esta proposta iremos conseguir fazer a integração entre conceitos e áreas de conteúdo.</p>

Atendendo ao facto de, nesta experiência de ensino-aprendizagem, pretendermos explorar os sons levamos para a sala de atividades um estetoscópio para que as crianças pudessem ouvir o som do coração dos colegas. Após esta atividade, realizou-se o jogo que intitulamos por “descobre o som” e que consistiu num jogo em que as crianças teriam de adivinhar a que objeto, pessoa ou instrumentos pertencia um determinado som do qual solicitámos a escuta. Desta forma, pensamos ter ido ao encontro do que se expressa nas OCEPE: “a expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e

exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e produzir” (ME/DEB, 1997, p.63).

Trabalhamos a letra da música “Coração de chocolate”⁹ que é cantada por um boneco que faz parte de um desenho animado, conhecido pelas crianças como Joka – o fantasma brinçalhão. As crianças foram convidadas a repetir a letra e, posteriormente, a reproduzirem-na acompanhada da música. Podemos afirmar que, neste sentido, a expressão musical está intimamente ligada à linguagem, ou seja, “trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz (...), explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original” (ME/DEB, 1997, p.64). Depois das crianças terem aprendido a letra da música, surgiu uma questão: como será um coração de chocolate? Para dar resposta a esta questão sugerimos a confeção de um bolo de chocolate em forma de coração (*vide* figura 10). Nesta atividade trabalhamos o domínio do português e pudemos perceber que ler “em conjunto uma receita e segui-la para a realização de um bolo, são alguns dos meios para que as crianças se apercebam de diferentes utilidades da leitura” (ME/DEB, 1997, p.71). Também trabalhamos o domínio da matemática quando falamos das quantidades.



Figura 10. Receita do bolo “coração de chocolate”

No dia seguinte iniciamos com a questão: *Se o Joka, que é um fantasma, pode ser cantor, será que os animais também podem ser cantores?* Esta questão e o diálogo que se seguiu, foram o ponto de partida para a história. Após o diálogo, explicamos às crianças que naquele

⁹ Retirado do sítio - <https://www.youtube.com/watch?v=KaOpX8CNFTY>

dia iam ouvir uma história sobre quatro animais que queriam ser músicos, no entanto, que essa história não iria ser contada por nós, mas sim, por um contador de histórias. Depois de preparada a sala de atividades, em que dispusemos as crianças num círculo, na manta, à volta de uma fogueira fictícia, ouviram a história que o contador de histórias tinha para lhes contar.

Refletindo sobre esta atividade destacam-se duas situações. Em primeiro lugar, o contador de histórias era uma personagem imaginada e representada por nós, no entanto, algumas das crianças perceberam que não era um contador de verdade, mas isso não teve implicações na atividade, pois, encararam o nosso disfarce como uma brincadeira de faz de conta. Em segundo, refletimos sobre a entoação dada à leitura. A entoação foi algo que tivemos em conta em toda a nossa prática, mas na nossa opinião, na Educação Pré-escolar esse elemento é fundamental para motivar as crianças, para incentivar o gosto pela leitura, ou seja, “neste contexto (e noutros) ouvir ler pela voz dos outros é uma ‘operação de charme’ para criar leitores, pelo que a leitura não pode perder de vista o caráter lúdico” (Viana, Ribeiro, Baptista, Brandão, Costa, & Santos, 2014, p. 51). Neste sentido, o facto de representarmos um senhor de idade, fez-nos pensar como tornar o nosso disfarce mais credível e, para isso, decidimos falar num tom de voz baixo e, consequentemente, denotamos que como falamos baixo, as crianças fizeram silêncio e escutaram com atenção o que estávamos a contar. Percebemos ainda mais essa situação no diálogo de exploração da história, pois, quando colocamos questões relacionadas com o que ouviram, as crianças responderam acertadamente, como podemos observar no diálogo seguinte¹⁰:

Educadora estagiária: *Qual foi o primeiro animal da nossa história?*

Vera: *Foi um burro.*

Educadora estagiária: *E o que aconteceu com ele?*

Rodrigo: *Foi embora porque queria ser músico.*

Educadora estagiária: *E foi sozinho?*

Vera: *Não foi com um cão.*

Educadora estagiária: *E mais?*

Alexandra: *Um gato e um galo.*

Educadora estagiária: *E conseguiram chegar a Bremen?*

Rodrigo: *Não. Eles ficaram numa casa sozinha, mas depois vieram os ladrões e eles assustaram os ladrões, assim buuuu, e ficaram na casa.* (Nota de Campo n.º 1)

Como podemos observar através do diálogo, as crianças responderam às questões colocadas de uma forma assertiva, mostrando que compreenderam a história que ouviram ler. Assim, acreditamos ter ido ao encontro do pretendido nas metas, no que diz respeito ao reconto, ou

¹⁰ Os nomes das crianças presentes neste diálogo são fictícios.

seja, a criança “reconta narrativas ouvidas ler” e “descreve pessoas, objetos e ações” (metas n.º 30 e n.º 31).

Para terminar a semana, observamos um vídeo que nos mostrava o despertar de uma quinta, em que os animais cantavam em conjunto, formando uma sinfonia que deu nome ao vídeo “Sinfonia na quinta”¹¹. Escolhemos este vídeo, pois, pretendíamos fazer um elo de ligação entre o tema dessa semana (a música), a história que abordamos (Os Músicos de Bremen) e as atividades que tínhamos planificado para esse dia. Após a visualização do vídeo, exploramos com as crianças, através de um diálogo, a história do vídeo, nomeadamente, as personagens, a ação e outros elementos que o compunham. De seguida, convidamos as crianças a deslocaram-se até às mesas de trabalho para realizarem uma atividade que interligava o domínio da expressão plástica e o domínio da matemática. Esta atividade consistia na pintura de uma imagem alusiva ao vídeo observado. Neste sentido, solicitamos às crianças que fizessem a contagem e representassem numericamente a quantidade de elementos que estavam presentes na imagem.

Por fim, propusemos uma atividade que tinha como tema os animais e pedimos às crianças que os classificassem quanto às suas características. Para a realização desta atividade optamos pela estratégia de um graffiti coletivo. O graffiti coletivo é uma estratégia que tem como objetivo elaborar um painel/cartaz em relação a um determinado tema. No caso específico desta atividade pretendíamos que todos os elementos do grupo completassem o seu cartaz atendendo às ideias uns dos outros, sendo que o ideal da atividade era que fossem rodando o suporte de trabalho entre todos os elementos. Percebemos que esta atividade pode ser realizada em grande e em pequeno grupo. No quadro seguinte registamos as evidências das aprendizagens que consideramos terem realizado as crianças, atendendo às Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar.

Quadro 9. Músicos de Bremen – Avaliação

Área da linguagem oral e abordagem à escrita		Avaliação	
		Atingida	Não atingida
Compreensão de discursos orais e interação verbal	Meta n.º 29 A criança descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens	X	
	Meta n.º 30 A criança reconta narrativas ouvidas ler.	X	

¹¹ Retirado do sítio - <https://www.youtube.com/watch?v=ugNKgcNuPfA>

	Meta n.º 31 A criança descreve pessoas, objetos e ações.	X	
	Meta n.º 32 A criança partilha informação oralmente através de frases coerentes.		X

Nesta atividade pensamos ter abordado as seguintes questões teóricas: a importância do diálogo; a importância de trabalhar a motricidade fina e grossa; a animação da leitura; a interdisciplinaridade; e, o graffiti coletivo (ensino cooperativo). Analisando o quadro apresentado chegamos a diversas conclusões. Em primeiro lugar, o reconto foi o centro de toda esta atividade, nomeadamente, na compreensão da história ouvida contar. O reconto é uma atividade rica em “potencialidades em termos de desenvolvimento da linguagem e da compreensão” (Viana, Ribeiro, Baptista, Brandão, Costa, & Santos, 2014, p.58), ou seja, através do reconto as crianças demonstram o que já compreenderam da história que ouviram, identificando as suas personagens, a ação da história, entre outros aspetos de peritextos.

Também através do reconto oral, percebemos de que forma a criança é capaz de se expressar oralmente de forma coerente, por outras palavras, concordamos que “a participação das crianças, gerida pela educadora, e as sínteses que ela fornece visam valorizar e/ou melhorar os contributos das crianças, dando-lhes voz” (Ríos, 2014, p.35). No entanto, quando falamos de a criança se expressar de forma coerente leva-nos a pensar que é um processo demorado e que necessita de ser trabalhado constantemente, integrado em outras atividades, como afirma Delgado-Martins,

as propostas de trabalho ao nível da consciência fonológica – bem como todas as que estimulam a reflexão sobre a língua – não devem ser apresentados como sessões de treino isolado, mas sim integradas na exploração dos contos, fazendo gramática ‘brincando com a língua’ (cit. por Viana, Ribeiro, Baptista, Brandão, Costa, & Santos, 2014, p.71).


Em suma, o desenvolvimento da consciência fonológica deve estar interligada com outras atividades, por exemplo, o diálogo ou o reconto.

3.4. Experiência 4: “Contos com bicho” (1.ºCEB)

A experiência de ensino-aprendizagem, sobre a qual foi elaborado o guião de exploração que se apresenta no quadro seguinte, decorreu no dia 10 de novembro de 2014 e tinha como finalidade a exploração de conteúdos na área curricular de estudo do meio ligados ao corpo humano, mais concretamente aos órgãos dos sentidos, na área do português conceitos do domínio

da gramática (nome, número e artigos) e na área da matemática foi-nos pedido que abordássemos a operação adição de forma a darmos continuidade aos conteúdos abordados na semana anterior.

Quadro 10. Guião de exploração n.º 5 (1.º CEB)

	<p>Contos com bicho Vitor da Rocha</p> <p>Sinopse: Contos com Bicho são contos onde os bichos e outros seres são os reis da festa. Vais conhecer o grilo Pri-pri, expulso para outra freguesia por causa da sua diferente cantoria. O cão Valquentém, que ladra a quem lá vem, mas, por fim, acaba por perder pelos outros o desdém. A formiga Rabiga, que nunca chega a sentir um ratinho na barriga por só se dar à cantiga. A abelha-rainha, que perdeu reino e vida por não cumprir com o que devia. O cão Leão, que abandona o dono, sem por causa de isso perder o sono. A nuvem pacata, que se fez forte e venceu os mostrengos do tempo, semeadores da morte. E o nariz que, por ser metedinho, no corpo armou grande rebuliço e depois teve de pedir desculpa por isso (In: http://www.fnac.pt/Contos-Com-Bicho-Vitor-da-Rocha/a69062)</p>
Atividade	Observações
<p>Momento da pré-leitura: Apresentação da obra “Contos com bicho” às crianças e diálogo sobre a capa e a contracapa, bem como os elementos que a compõem.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Quem é o autor e o ilustrador? – Que animal aparece na capa? – O que pensam que aborda o livro? 	<p>No momento da pré-leitura, aquando da exploração dos elementos paratextuais da obra a trabalhar, pretende-se motivar as crianças para a história, bem como despertar o seu interesse, convidando-as a antecipar o conteúdo da mesma, antes e depois de lhes ter sido dado o título.</p>
<p>Momento da leitura: Leitura do conto “Barafunda do corpo”</p>	<p>Posteriormente será realizada por nós uma leitura modelo com a entoação correta, para que as crianças percebam o sentido das palavras escritas e compreendam melhor o sentido das coisas. Depois da leitura modelo convidamos as crianças a realizarem a leitura, sendo que cada uma lê em voz alta um trecho do texto.</p>
<p>Momento da pós-leitura: Diálogo com as crianças</p> <p>Revisão de conteúdos relacionados com a gramática, lecionados anteriormente (nome, número, artigos)</p>	<p>No momento da pós-leitura passamos à compreensão do texto. Através de um diálogo orientado pretende-se que as crianças aprofundem as ideias expressas no texto, retratando este aspetos ligados ao corpo humano.</p> <p>A revisão de conteúdos gramaticais passará por colocarmos algumas questões diretas, como por exemplo, “diz-me nomes no singular”, às quais as crianças têm de responder oralmente. Este exercício tem como objetivo a realização de uma revisão de conteúdos, com a intencionalidade de</p>

<p>Exercício: “Como será?”</p> <p>Apresentação de um boneco articulado.</p> <p>Diálogo com as crianças sobre as funções dos diferentes órgãos dos sentidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Todos os órgãos têm uma função, certo? E essa função pode ser executada por outro órgão qualquer? – Que sentido está associado a cada órgão? 	<p>percebermos o que as crianças já sabem sobre os conceitos de <i>nome</i>, <i>número</i> e <i>artigos</i>.</p> <p>Outro exercício que enquadrámos no âmbito da área de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, mais especificamente na Expressão e Educação Plástica, tem como objetivo trabalhar a imaginação simbólica das crianças, uma vez que estas têm de desenhar o corpo humano atendendo à forma como está descrito no texto.</p> <p>Recolhidos e colocados em exposição os trabalhos realizados pelas crianças, apresentar-lhe-emos a nossa própria interpretação através de um boneco articulado. Depois de observarem a figura falamos sobre a representação do corpo humano. Sobre a primeira questão colocada pedimos que as crianças reflitam e expliquem quais são as funções reais de cada órgão dos sentidos. Apresentado o texto às crianças, e de uma forma aleatória, solicitamos que, à vez, e no caso de a sua resposta ser assertiva, esta se desloque junto do boneco articulado e coloque o órgão no sítio certo, dizendo também qual o sentido a que este está associado. Salientamos que neste momento da aula falaremos também do cérebro e explicamos que apesar de não estar diretamente ligado aos órgãos dos sentidos, a sua principal função é a de comandar o nosso corpo.</p>
---	---

Esta experiência de ensino-aprendizagem iniciou-se com a leitura do conto “Barafunda do corpo” que se integra na obra “Contos com bicho” do autor Vitor da Rocha. Antes da leitura do conto exploramos a capa, a contracapa, bem como o título e os restantes elementos paratextuais. Esse momento de exploração deu-se através de um diálogo em que as crianças indicaram o autor, o ilustrador, a editora e refletiram sobre o título e a imagem da capa e da contracapa. Deste diálogo surgiram reflexões/conclusões interessantes e que mereceram mais atenção da parte dos adultos presentes na sala de aula. Com o desenvolvimento desta atividade, uma dessas reflexões foi o facto de termos proporcionado um momento em que as crianças puderam colocar a imaginação a trabalhar, pois, quando questionadas sobre o animal que estava na capa, algumas disseram tratar-se de uma “formiga”, outras de um “gafanhoto” e houve também quem dissesse que era “um caracol”. Em diálogo com as crianças chegamos à conclusão de que, apesar de a imagem ser a mesma, podemos todos observá-la, mas a interpretação que realizamos pode assumir diferentes formas. Pudemos perceber que as crianças interpretaram de maneira diferente a imagem da capa, pois, nem todas concordavam sobre qual era o animal que estava representado e, conseqüentemente, surgiram muitas opiniões sobre o conteúdo da história. Após o debate, partimos para a leitura do texto intitulado de “Barafunda do corpo”, bem como à sua exploração para que as crianças

pudessem desmistificar ou comprovar o que haviam dito na fase da pré-leitura. A exploração do texto deu-se através de um diálogo orientado onde colocamos questões, tais como: quais são as personagens? O que acontece com cada uma das personagens ao longo da história? Será possível que na realidade isso aconteça? Este questionamento serviu-nos para percebermos o que é que as crianças já sabiam sobre os conceitos que pretendíamos trabalhar. O diálogo surgiu neste momento como elemento fundamental para a compreensão do texto. Neste sentido, e considerando a importância do diálogo, pensamos que fomos ao encontro do que se expressa no Programa de Português:

A riqueza das interações orais proporcionadas à criança permitir-lhe-á adquirir vocabulário, produzir estruturas cada vez mais complexas e discursos com graus de formalidade e adequação progressivamente crescente. Ao mesmo tempo, convivendo com uma diversidade de textos escritos ela interiorizará múltiplas estruturas textuais, alargando a sua competência discursiva e textual, quer do ponto de vista da produção, quer da compreensão (Reis, et al., 2009, p.61).

Através do diálogo foram ainda colocadas algumas questões em relação à gramática, nomeadamente quanto ao nome, ao número e aos artigos, conteúdos que as crianças já tinham abordado anteriormente, tendo a sua exploração a intencionalidade de fazer a revisão desses conceitos. Finalizado o momento do diálogo propusemos às crianças uma atividade de expressão plástica. Esta atividade consistiu na elaboração de um no desenho do corpo humano, mas as crianças teriam de atender à caracterização descrita na história escutada. O resultado final da atividade dependeria, assim, da imaginação e da criatividade de cada criança (*vide* figura 11).



Figura 11. Exemplo da atividade de expressão plástica do conto “Barafunda do corpo”

Com esta atividade ocorreram algumas conclusões. As crianças perceberam que cada órgão tem uma função que não pode ser alterada, ou seja, não pode exercer uma função diferente, por exemplo, as orelhas não podem falar como a boca, nem a boca pensar como o cérebro (ideias retiradas da história contada). Após a realização desta atividade apresentamos a nossa própria interpretação através de um boneco articulado. De seguida, desafiamos algumas das crianças (escolha aleatória) para se deslocarem para perto do boneco e colocarem um dos órgãos no seu lugar correto, explicando aos restantes colegas o motivo de o ter colocado nessa parte do corpo e qual a sua função. Com a realização desta atividade chegamos à conclusão que as crianças perceberam, através do texto explorado, que a maior parte dos órgãos apresentados (mãos, olhos, orelhas, boca e nariz) são os órgãos que representam os cinco sentidos e é de salientar que apesar de o cérebro não se enquadrar neste conjunto, ficou assente que é fundamental para que todos os outros funcionem corretamente. Partindo destas conclusões, passamos para o convite à resolução de uma ficha de trabalho individual, presente na página 11 do livro de fichas de Estudo do Meio, a qual as crianças teriam de resolver, respondendo a questões sobre os órgãos dos sentidos. Ainda neste contexto, pensamos ser importante referir a importância da área do português, sobretudo no domínio da escrita, pois neste caso as respostas por escrito às questões colocadas permitiu que as crianças desenvolvessem “o conhecimento da ortografia”, sendo que atendemos ao facto de que devem “elaborar e escrever uma frase simples respeitando a regra fonema-grafema” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, pp.16-17). Continuamos a exploração de conteúdos atendendo à transição para a área de matemática. Foi-nos solicitado pela professora cooperante que trabalhássemos a operação adição. De forma a fazer a integração com os conceitos abordados, utilizamos imagens dos nomes dos órgãos dos sentidos para fazer a soma de conjuntos.

Quadro 11. Contos com bicho – Avaliação

Área de Português		Avaliação	
		Adquirida	Não adquirida
Oralidade	Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.	X	
Leitura e escrita	Ler em voz alta palavras, pseudo-palavras e textos.		X
	Ler textos diversos.	X	
Iniciação à Educação Literária	Ouvir ler e ler textos literários.	X	
	Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.	X	
	Ler para apreciar textos literários.	X	
Gramática	Explicitar regularidades no funcionamento da língua.	X	

Como podemos observar no quadro, com esta atividade trabalhamos os quatro domínios das metas curriculares: oralidade, leitura e escrita, iniciação à educação literária e a gramática. Destes domínios queremos focar a nossa atenção para o domínio da leitura e escrita, da qual, não conseguimos atingir as metas a que nos propusemos, mais em específico, no que diz respeito à leitura em voz alta. Sobre este aspeto vamos refletir sobre ler, o que é ler? Segundo Sousa (2007) “ler é construir sentidos. Se o texto é obra do autor, a leitura é uma atividade de reconstrução da significação por um leitor que lê o texto à luz do seu universo de referências” (p.53). Assim a leitura é um elemento importante para que a criança além de desenvolver a sua capacidade de decifração das palavras e desenvolver o seu conhecimento linguístico, pode conhecer o mundo da perspectiva que o autor lhe quer mostrar e, para isso, o espaço de sala de aula deve ser um local que proporcione “diferentes atividades de leitura nos espaços disciplinares e não disciplinares” (Coutinho, & Azevedo, 2007, p.36). Assim, em sala de aula, o professor deve incentivar as crianças a lerem para que estas se tornem boas leitoras, ou seja, “para utilizar a leitura como ferramenta de comunicação é preciso ler muito. Quem lê muito, lê melhor, com mais eficácia” (Sousa, 2007, p.51).

Como podemos perceber através do quadro, nesta atividade, as crianças, de um modo geral, não conseguiram ler de forma coerente para os colegas, sendo que são situações que nos mostram o quão importante é um trabalho sistemático com a leitura. Consideramos, após a concretização desta atividade, que ainda havia muito caminho a percorrer, e, desta forma, deveríamos investir mais em estratégias que promovessem a leitura.

3.5. Experiência 5: “Tudo ao contrário” (1.º CEB)

Esta experiência de ensino-aprendizagem decorreu nos dias 11 e 12 de novembro de 2014 e tinha como conteúdos de destaque a alimentação saudável, na área curricular de estudo do meio e a gramática (género: masculino e feminino) na área curricular de português. Para a exploração dos conceitos pretendidos elaboramos, previamente, um guião de exploração da obra *Tudo ao contrário!* de Luísa Ducla Soares.

Quadro 12. Guião de exploração n.º 6 (1.º CEB)

	<p>Tudo ao contrário! Luísa Ducla Soares</p> <p>Sinopse: Livro recomendado para o 1.º ano de escolaridade destinado a leitura autónoma e/ou leitura com apoio do professor ou dos pais.</p> <p>Quatro histórias divertidas, onde tudo está ao contrário: O Homem alto, a mulher baixinha; O Rapaz magro, a rapariga gorda; A Rapariga limpa, o rapaz sujo; A Menina branca, o rapaz preto.</p> <p>(In: http://www.wook.pt/ficha/tudo-ao-contrario-/a/id/79899)</p>
Atividade	Observações
<p>Momento de pré-leitura: Diálogo com as crianças acerca do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Que tipo de texto é? – Quantos versos tem? – Está completo? <p>Preenchimento do poema lacunar “Rapaz magro, rapariga gorda”</p> <p>Apresentação individual do texto escrito aos colegas.</p>	<p>Para começar o dia, apresentamos às crianças um poema lacunar que está no manual de português. Antes de iniciarmos a tarefa que preparamos para as crianças, travaremos um pequeno diálogo de forma a perceber o que elas sabem acerca deste tipo de texto.</p> <p>O poema original chama-se “O rapaz magro e a rapariga gorda” da autora Luísa Ducla Soares. No entanto, como referido, no manual encontra-se incompleto. Assim, o objetivo da atividade é que as crianças o completem partindo das imagens que acompanham o texto.</p>
<p>Momento da leitura: Apresentação do poema original “rapaz magro, rapariga gorda”</p>	<p>Através do quadro interativo explicamos às crianças de onde surgiu o poema, mostrando a capa do livro e explicando que este pertence a um conjunto de poemas que compõem o livro intitulado “Tudo ao contrário!”.</p> <p>De seguida, lemos para as crianças o poema original.</p>
<p>Momento de pós-leitura: Diálogo com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> – O que escreveram está igual ao original? – De que fala o poema? – Quando falamos de rapaz e rapariga estamos a falar de género, certo? Sabem o que significa? – Que outras palavras vocês conhecem no masculino e no feminino? 	<p>Através do diálogo pretendemos que as crianças comparem o texto original com os seus escritos e que, nesta comparação, percebam as semelhanças e as dissemelhanças.</p> <p>Depois deste momento, solicitamos às crianças que se concentrem nas palavras “rapaz” e “rapariga” e identifiquem a relação que existe entre ambas.</p> <p>Partindo das respostas das crianças, solicitamos que nos deem mais exemplos para, desta forma, chegarmos, em conjunto, à definição de masculino e feminino.</p>
<p>Releitura dos versos “O rapaz magro tinha a boca tão estreita que só comia fios de ovo e aletria/ Chupava água por uma palhinha, copo mais grosso</p>	<p>Com a releitura de dois versos pretendemos que as crianças se centrem na alimentação de cada um dos personagens e reflitam se alguma delas é a mais correta. Após uns momentos de reflexão entramos num diálogo com as crianças debatendo este tema.</p>

<p>não lhe servia/ A rapariga gorda tinha a boca tão larga que comia numa dentada um pão saloio mais um peru, por copo usava um alguidar”</p> <p>Questionamento às crianças:</p> <p>–Qual deles tem uma alimentação correta?</p> <p>–O que é necessário para ter uma alimentação correta?</p>	
<p>Revisão de conteúdos gramaticais: género (masculino e feminino)</p>	<p>Esta atividade ocorrerá no dia seguinte. Assim, pensamos iniciar com a revisão dos conteúdos para perceber o que as crianças já sabem.</p> <p>Esta revisão será feita oralmente e através de um questionamento às crianças.</p>
<p>Atividade de gramática: menino <i>versus</i> menina</p>	<p>A atividade inicia-se com a seleção de dois voluntários, uma menina e um menino. Estes voluntários servirão como molde humano do cartaz que pretendemos construir, ou seja, o cartaz será constituído por dois papéis de cenário, num será desenhado o perfil de uma menina e, noutro, de um menino. Depois de desenhados os contornos dos corpos dos voluntários, as crianças preenchem esses moldes com imagens (que serão previamente distribuídas) que correspondessem ao masculino e ao feminino.</p>

O dia de estágio iniciou-se com a exploração do poema “O rapaz magro e a rapariga gorda” do livro *Tudo ao contrário!* da autora Luísa Ducla Soares. Este poema estava no manual de português adotado, no entanto, encontrava-se incompleto. Pedimos às crianças que o completassem tendo em atenção o que observavam nas imagens. Com este exercício pretendíamos que as crianças trabalhassem a escrita de uma forma criativa. Sabemos que o processo de escrita é difícil, pois sendo um processo prático

exige um esforço maior por parte da criança. Antes de escrever ela tem que estruturar o seu pensamento de forma a transmiti-lo com alguma lógica e clareza. O importante é que [a criança] ganhe o gosto pela escrita de forma a exprimir-se com naturalidade e sem constrangimentos (Machado, 2012, p.9).

Individualmente, as crianças vieram à frente do grande grupo e apresentaram o poema completado por elas, aos colegas. Após esta tarefa, explicamos às crianças que o poema foi retirado do livro “Tudo ao contrário”. Desta forma, apresentamos e exploramos a capa de onde retiramos o autor, o ilustrador entre outros elementos paratextuais. Terminada a exploração da capa, passamos à leitura do poema original e à sua exploração. Durante esta

exploração, comparamos o original com o que as crianças escreveram e denotamos semelhanças e diferenças.

Por fim, pedimos para que as crianças que refletissem sobre a palavra “rapaz” e “rapariga” e se existia alguma ligação entre elas, como podemos observar no diálogo seguinte¹²:

Professora estagiária: *Será que existe alguma ligação entre as palavras “rapaz” e “rapariga”?*

Vasco: *Rapaz quer dizer masculino e rapariga quer dizer feminino.*

Professora estagiária: *Muito bem! Quando falamos em rapaz, estamos a referir-nos a uma palavra do género masculino e quando falamos de rapariga estamos a falar do género feminino. Já ouviram falar destas palavras?*

Todos: *Sim*

Professora estagiária: *Podem dar mais algum exemplo?*

Vasco: *Sim, professor e professora.*

Carolina: *gato e gata.* (Nota de Campo n.º 2)

Esta atividade realizou-se oralmente, facto que, a nosso ver está incompleta pois as crianças poderiam ter registado no caderno, na altura, as definições que estavam no manual. No momento da nossa prática pensamos ser suficiente que a criança tivesse acesso aos conteúdos a partir do manual, no entanto, refletindo sobre isso com a professora cooperante constatamos que tinha sido importante o registo dessas palavras no caderno.

Deixando a gramática de parte, pedimos às crianças que se focassem nos dois últimos versos do poema: “O rapaz magro tinha a boca tão estreita que só comia fios de ovo e aletria/ Chupava água por uma palhinha, copo mais grosso não lhe servia/ A rapariga gorda tinha a boca tão larga que comia numa dentada um pão saloio mais um peru, por copo usava um alguidar” e que refletissem sobre qual das duas personagens tinha a alimentação mais correta. Desta questão surgiu um diálogo cuja conclusão foi a de que nenhuma das personagens tinha uma alimentação correta e equilibrada. Este foi o nosso ponto de partida para a atividade seguinte. A atividade consistia na visualização de um filme que falava sobre uma alimentação saudável e da roda dos alimentos. Após a visualização do vídeo envolvemo-nos num diálogo com as crianças que nos levou a perceber sobre o que elas sabiam da roda dos alimentos e de uma alimentação saudável. No fim deste diálogo orientado, apresentamos às crianças um cartaz que apresentava algumas regras para a alimentação saudável, no entanto, no centro do cartaz estava um círculo e questionamos as crianças sobre a razão de estar assim. Após alguns momentos, propusemos às crianças construir uma roda dos alimentos. Para tal, dividimos a turma em pares e cada par ficou com uma parcela da roda dos alimentos.

¹² Os nomes apresentados neste diálogo são fictícios.

Distribuímos por cada grupo um conjunto de revistas e panfletos dos supermercados e as crianças tinham que cortar e colar as imagens dos alimentos que correspondia à sua parcela. Com esta atividade trabalhamos a área de Estudo do Meio e a Expressão e Educação Plástica de uma forma integrada.

No dia seguinte começamos com o poema e os conceitos gramaticais que havíamos trabalhado no dia anterior, assim, através de um diálogo orientado, fizemos a revisão. Esta revisão foi o mote para construirmos, em conjunto com as crianças, um cartaz para afixar na sala sobre o género masculino e o género feminino.

Para encerrar a semana, realizamos o jogo da glória adaptado aos conceitos abordados na área de Estudo do Meio ao longo da semana, para isso, dividimos a turma em quatro grupos, explicamos as regras e por fim jogamos. Escolhemos a estratégia do jogo pois concordamos com Duarte (2009) que o considera “um auxiliar educativo e uma forma de motivar os alunos para a aprendizagem” (p.1).

Quadro 13. “Tudo ao contrário” – Avaliação

Área de português		Avaliação	
		Adquirida	Não adquirida
Oralidade	Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.	X	
Leitura e escrita	Ler em voz alta palavras, pseudo-palavras e textos.		X
	Ler textos diversos.	X	
Iniciação à Educação Literária	Ouvir ler e ler textos literários.	X	
	Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.	X	
	Ler para apreciar textos literários.	X	
Gramática	Explicitar regularidades no funcionamento da língua.		X

Através da descrição da experiência de ensino-aprendizagem e atendendo ao dados expressos no quadro, percebemos que com esta obra trabalhamos os quatro domínios das metas curriculares do 1.º CEB. No entanto, salientamos que com esta atividade percebemos que as crianças ainda tiveram dificuldade em ler para os colegas e mostraram dificuldades em perceber alguns conceitos gramaticais, levando-nos a refletir sobre a nossa prática e como poderíamos fazer, em futuras intervenções, para melhorar estes aspetos.

Temos consciência que a leitura, à semelhança da escrita, é um processo que necessita de um período longo de tempo para ser desenvolvido. Por tal, consideramos importante que o professor incentive a criança para desenvolver o gosto pela leitura. Neste


sentido, apercebemo-nos também que para se ensinar ou ser um modelo leitor para as crianças, o professor necessita também de gostar de ler, pois, “o professor é um mediador de primeira linha, apesar de tudo, e a sua grande força residirá, talvez, na demonstração que a leitura, enquanto atividade de fruição estética, a leitura por prazer, é apreciada e é valorizada por ele próprio” (Coutinho, & Azevedo, 2007, p.38).

Outro elemento fundamental que refletimos nesta análise foi o ensino da gramática. A gramática é fundamental, pois, “não basta juntar palavras ao acaso para se saber falar uma língua: é preciso conhecer as regras segundo as quais essa língua se organiza e que são estabelecidas pela gramática” (Azeredo, Pinto, & Lopes, 2013, p.8). Neste contexto, compreendemos que é igualmente importante que este domínio esteja constantemente presente nas planificações diárias do professor.

3.6. Experiência 6: “A girafa que comia estrelas” (1.º CEB)

O guião de exploração que apresentamos de seguida remete para a obra, abordada na semana de estágio, que decorreu entre 1 e 3 de dezembro de 2014, intitulada *A girafa que comia estrelas*. De salientar que nos foi solicitado pela professora cooperante que o texto fosse trabalhado ao longo de três dias de estágio.

Quadro 14. Guião de exploração n.º 7 (1.º CEB)

	<p>A girafa que comia estrelas José Eduardo Agualusa Sinopse: Era uma vez Olímpia, uma girafa, que andava sempre com a cabeça nas nuvens, a tentar ver anjos e a comer estrelas, e Dona Margarida, uma galinha-do-mato com a cabeça cheia de frase feitas. Conhecem-se e ficam amigas. Queriam resolver o problema da seca que tanto prejudicava a sua terra. Será que conseguiram? Com humor, mestria e simplicidade, José Eduardo Agualusa e Henrique Cayatte contam-nos uma bela história de amizade e engenho (In http://www.fnac.pt/A-Girafa-que-Comia-Estrelas-Jose-Eduardo-Agualusa/a131246)</p>
<p>Atividade</p>	<p>Observações</p>
<p>Momento de pré-leitura: Escrita criativa</p>	<p>A atividade inicia-se com a visualização de um vídeo alusivo à obra “A girafa que comia estrelas”, no entanto, sem narração ou legendagem, pois, pretendemos que as crianças se centrem nas imagens e na mensagem que elas podem conter.</p> <p>Depois de visualizado o vídeo distribuiremos a cada criança uma imagem que corresponde a uma parte do vídeo. Nesta atividade solicitaremos às crianças que legendem a imagem tendo em atenção o que observaram de forma a contextualizar a sua imagem na sequência da história que ouviram contar.</p>

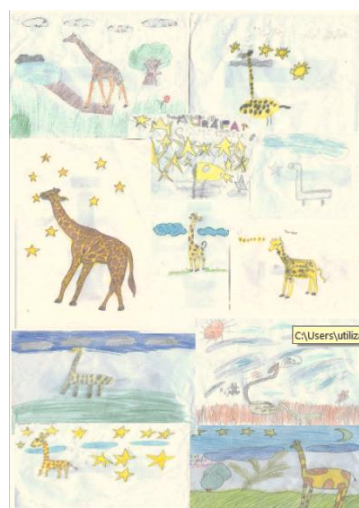
Gramática	Terminada esta atividade passamos à revisão de conteúdos gramaticais, mais em específico, aos conceitos de número, género, sinónimos e antónimos. Assim, levamos duas tabelas compostas por palavras relacionadas com as imagens que havíamos trabalhado.
Momento da leitura: Leitura	Este exercício realiza-se no dia seguinte e consiste na leitura dos textos escritos pelas crianças, que depois de corrigidos servirão para a elaboração de uma história com uma sequência lógica. A leitura da obra será feita num primeiro momento através de uma leitura modelo realizada nós e num segundo momento pelas crianças em que, cada uma lerá um trecho em voz alta para os colegas.
Momento da pós-leitura: Diálogo com as crianças sobre a obra: <ul style="list-style-type: none"> – Quem é o autor? – Quem é o ilustrador? – De quem fala a história? – Onde mora a nossa girafa? – Quem são os amigos dela? 	Através da imagem da capa e de um diálogo orientado faremos uma chuva de ideias com pontos relevantes da história. O objetivo da chuva de ideias será o de planificar as ideias sobre a história para que as crianças resolvam melhor uma ficha de trabalho individual que nos foi pedido que as crianças realizassem e que se encontra no manual de português.

A semana iniciou-se com a visualização de um vídeo que falava da história que pretendíamos trabalhar nessa semana, no entanto, sem narração ou legendagem pois queríamos realizar uma atividade com as crianças antes de lermos a história original. Para tal, foi pedido que se centrassem nas imagens, na sequência e na mensagem que estas nos mostravam, pois, eram importantes para o exercício que realizaríamos a seguir. Após a visualização das imagens, foram distribuídas pelas crianças, aleatoriamente, folhas com imagens do vídeo, que cada criança tinha de legendar tendo em atenção o que observou. Enquanto isso, explicamos às crianças que com esta atividade e ao longo da semana iríamos construir um livro realizado por elas. Através desta atividade pretendíamos que as crianças trabalhassem a escrita criativa e a redação de um texto.

A criatividade é um elemento fundamental para o desenvolvimento da criança, pois “recorrendo à criatividade dos alunos no quadro do ensino da narrativa, o professor utiliza uma das suas faculdades, reactiva um processo natural para pôr ao serviço de uma produção” (Bach, 1991, p.58).

Neste sentido no Programa de Português também se afirma que “as situações da escrita deverão ser o mais significativas possível para que as crianças interiorizem as diferentes funcionalidades da escrita e se apropriem dos diferentes tipos de texto” (Reis, et al., 2009, p.71) e as metas reforçam dizendo que as crianças devem “formular ideias-chave (sobre um tema dado pelo professor) a incluir num pequeno texto informativo” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p.19). Ainda na área do português, decidimos fazer a revisão de conteúdos gramaticais, mais em específico atendendo aos conceitos de número, género, sinónimos e antónimos e, para isso, apresentamos às crianças duas tabelas distintas para elas preencherem. Com este exercício pretendíamos trabalhar, como referido, os conteúdos gramaticais. Desta forma, pensamos ter ido ao encontro das metas curriculares que expressam dizendo que a criança deve “explicitar regularidades no funcionamento da língua” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p.19). Refletindo sobre este exercício notamos que a maioria das crianças já tinha entendido e assimilado os conceitos abordados. Também refletindo sobre o todo desta atividade percebemos que poderíamos ter pedido às crianças que registassem no caderno de forma a consolidar os conhecimentos, mas não o fizemos, o que a nosso ver foi um erro.

O dia seguinte começou com a leitura da história que construímos com os textos das crianças, que haviam sido corrigidos e sequencializados, obedecendo a uma determinada lógica textual. Durante a correção destes exercícios pudemos perceber que as crianças ainda não eram capazes de redigir um texto respeitando algumas regras de construção, não cumprindo assim, as metas curriculares a que nos havíamos proposto. Com a leitura desta história, inventada pelas crianças, percebemos que estas estavam interessadas e motivadas pelo trabalho que estávamos a realizar. Após a leitura da história, recolhemos os trabalhos de casa. A tarefa proposta para realizarem em casa consistia numa ilustração alusiva à história que escrevemos e que iria servir de capa ou contracapa do livro que estávamos a construir. Depois de recolhermos os trabalhos e os expormos no quadro, solicitamos que cada criança observasse e refletisse na ilustração que mais se adequava para a capa do livro e, neste contexto, explicamos também às crianças que todas as outras imagens iriam estar na contracapa. A votação das imagens para a capa realizou-se individualmente, à vez. Depois de todos terem votado determinamos a capa que tinha mais votos. Também neste momento, e através do mesmo método, decidimos o nome da protagonista (Pintinhas) e também o título da história inventada (Pintinhas, a girafa diferente!) (*vide* figuras 12 e 13).



Figuras 12 e 13. Capa e contracapa do livro da história inventada pelas crianças

Nesta atividade e num diálogo com as crianças percebemos que utilizamos uma importante regra de convivência social, a votação democrática, trabalhando assim, conteúdos abordados anteriormente e fazendo a interligação entre áreas curriculares.

No terceiro dia, lemos a história original de onde retiramos as ilustrações que as crianças trabalharam. A leitura procedeu-se em dois momentos distintos. Num primeiro momento realizamos uma leitura modelo para as crianças e num segundo momento cada criança leu em voz alta uma parte do texto. Um ponto que salientamos neste exercício que falhou foi o facto de que enquanto decorria a leitura, tanto a que foi realizada por nós, como pelas crianças não houve maneira de acompanharem a leitura, o que a nosso ver, e refletindo sobre esta atividade, foi um erro, elemento que tivemos em consideração nas planificações seguintes.

Após a leitura da história, passamos à sua exploração. Esta exploração deu-se através de um diálogo em que questionamos as crianças sobre o seu conteúdo e, enquanto o fazíamos, construímos uma chuva de ideias (técnica de *brainstorming*) com as ideias-chave que retiramos da história. Esta chuva de ideias foi a base para o trabalho que iríamos realizar de seguida. Este consistiu na realização da ficha de trabalho do Manual de Português, que colocava algumas questões sobre a obra que analisamos. Esta ficha foi realizada individualmente e, posteriormente, corrigida no quadro em grande grupo.

Depois de corrigirmos a ficha de trabalho questionamos as crianças: “A que sabe uma estrela?”, para que elas refletissem sobre esta questão e pintassem o molde de uma estrela, deixando a imaginação e a criatividade a cargo de cada criança. O resultado foi a elaboração de um placar alusivo à história que construímos para a decoração da sala (*vide* figura 14).



Figura 14. Decoração da sala

Por fim, por sugestão da professora cooperante distribuímos de novo os textos escritos pelas crianças e pedimos que elas fizessem a ilustração daquilo que tinham escrito, tornando o livro realizado por elas completamente (*vide* figura 15).



Figura 15. Exemplo de uma página do livro realizado pelas crianças

Quadro 15. “A girafa que comia estrelas” – Avaliação

Área de Português	Avaliação	
	Adquirida	Não adquirida

Oralidade	Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.	X	
Literatura e escrita	Ler em voz alta palavras, pseudo-palavras e textos.		X
	Ler textos diversos.	X	
	Planificar a escrita de textos		X
	Redigir corretamente		X
Iniciação à Educação Literária	Ouvir ler e ler textos literários.	X	
	Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.	X	
	Ler para apreciar textos literários.	X	
Gramática	Explicitar regularidades no funcionamento da língua.	X	

Analisando o quadro apresentado, constatamos, uma vez mais, que a leitura e a escrita são processos que necessitam de ser trabalhados constantemente, pois, “a linguagem é, simultaneamente veículo e objeto de conhecimento. A sua adequada utilização é, assim, de extrema importância para a aquisição de saberes nas diferentes áreas disciplinares, que nela confluem e através dela se difundem” (Goulão, 2006, p.93). Assim sendo, é importante trabalhar este domínio de forma correta, bem sustentada cientificamente e também de forma lúdica para que as crianças tenham motivação para a aprendizagem.

Outro aspeto a salientar desta atividade, foi a estratégia que utilizamos para introduzir a escrita. A elaboração de um livro realizado de raiz pelas crianças foi uma atividade que teve como objetivo dar importância aos escritos das crianças, pois corroboramos com o facto de que estas devem encontrar “o seu lugar no mundo da escrita, não apenas como leitoras, mas também como produtoras de texto/histórias” (Goulão, 2006, p.103), ou seja, é importante que um professor seja capaz de pensar as suas práticas, considerando um trabalho diferente, recorrendo a ferramentas e ideias novas que conduzam a criança a assimilar melhor os conteúdos/conceitos.

3.8. Apreciação global

No âmbito da Educação Pré-escolar e como podemos observar no anexo I, trabalhamos 4 livros de literatura para a infância. Destas 4 obras, resultaram 4 guiões de exploração, nomeadamente o guião de exploração n.º 1 – Adivinha o quanto gosto de ti, o n.º 2 - Mamã maravilha, o n.º 3 - Livro das datas, e o n.º 4 – Músicos de Bremen, bem como as suas respetivas grelhas de avaliação. Das obras salientadas, três delas estão presentes neste relatório na descrição e análise que fazemos das experiências de ensino-aprendizagem no

âmbito da Educação Pré-escolar. Neste sentido, e para uma melhor contextualização do trabalho realizado, pensamos ser mais correto apresentar uma grelha geral de avaliação sobre as aprendizagens que consideramos terem sido realizadas pelas crianças durante o nosso percurso na Educação Pré-escolar (*vide* quadro 15), mais em específico no decorrer destas atividades.

Quadro 16. Grelha de avaliação das metas de aprendizagem

Área de linguagem oral e abordagem à escrita		Experiências ensino-aprendizagem	Avaliação	
			Adquirida	Não adquiriria
Consciência fonológica	A criança produz rimas e aliteraões.			
	A criança segmenta silabicamente palavras.			
	A criança reconstrói palavras por agregação de sílabas.			
	A criança reconstrói sílabas por agregação de sons da fala (fonemas).			
	A criança reconstrói sílabas por agregação de sons da fala (fonemas).			
	A criança identifica palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba.			
	A criança suprime ou acrescenta sílabas a palavras.			
	A criança isola e conta palavras em frases.			
Reconhecimento e Escrita de Palavras	A criança reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano.			
	A criança sabe onde começa e acaba uma palavra.			
	A criança sabe isolar uma letra.			
	A criança conhece algumas letras (e.g., do seu nome).			
	A criança usa diversos instrumentos de escrita (e.g.: lápis, caneta).			
	A criança escreve o seu nome.			
	A criança produz escrita silábica (e.g.: para gato para bota).			
Conhecimento das Convenções Gráficas	A criança sabe como pegar corretamente num livro.	Experiência 1	X	
	A criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.	Experiências 1 e 2	X	
	A criança identifica a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos.	Experiências 1 e 2		X
	A criança conhece o sentido direcional da escrita (i.e., da esquerda para a direita e de cima para baixo).			

	A criança atribui significado à escrita em contexto.			
	A criança sabe que as letras correspondem a sons (i.e., princípio alfabético).			
	A criança sabe orientar um rótulo sem desenhos.			
	A criança distingue letras de números.			
	A criança prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações.	Experiência 1	X	
	A criança usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos (e.g.: fazer listagens; enviar mensagens; escrever histórias).			
	A criança identifica e produz algumas letras maiúsculas e minúsculas.			
Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal	A criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.	Experiências 1 e 2	X	
	A criança questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.			
	A criança relata e recria experiências e papéis.			
	A criança descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens.	Experiência 3	X	
	A criança reconta narrativas ouvidas ler.	Experiência 3	X	
	A criança descreve pessoas, objetos e ações.	Experiência 3	X	
	A criança partilha informação oralmente através de frases coerentes.	Experiência 3		X
	A criança alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.			
	A criança usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.	Experiência 2		X
	A criança recita poemas, rimas e canções.	Experiência 2		X

Através da grelha podemos tecer algumas considerações e retirar também algumas ilações. Em todas as planificações referentes às obras analisadas, percebemos que estas se centraram em dois domínios da linguagem oral e abordagem à escrita, nomeadamente o conhecimento das convenções gráficas e a compreensão dos discursos orais e interação verbal. No contexto

destes domínios percebemos que não trabalhamos as mesmas metas em muitas das nossas planificações. Este aspeto foi propositado, pois queríamos considerar uma maior quantidade de conhecimentos analisados e aprendidos. No entanto, percebemos que se calhar não foi a melhor postura perante a aprendizagem, isto é, como afirmamos anteriormente, alguns destes domínios, em específico aqueles que se centram na leitura e na escrita, devia ter sido um trabalho mais sistemático. Este constrangimento levou-nos a perceber que a nossa prática poderia ser igualmente mais rica em atividades. No entanto, também somos conscientes de que precisávamos de variar muito nos conceitos/conteúdos neste domínio, isto porque, no contexto da EPE, não é preciso realizar

uma introdução formal e clássica à leitura e à escrita; não se trata de alfabetizar ou antecipar as aprendizagens formais relacionadas com a leitura e a escrita. Trata-se, sim, de criar um conjunto de experiências enriquecedoras que facilitem o desenvolvimento de hipóteses e de conceptualizações sobre a linguagem escrita e da sua relação com a oralidade, que explicitem as funções da literatura e da escrita e que despertem a motivação para aprender a ler (Viana, Cruz, & Cadime, 2014, p.9).

Na altura em que tivemos a responsabilidade de assumirmos o grupo de crianças, pensávamos que esta razão era o suficiente para justificar as nossas escolhas. No entanto, refletindo mais atentamente acerca deste aspeto percebemos que poderíamos ter optado por considerar o nosso trabalho atendendo a outras metas ou outras atividades que nos levassem a enriquecer ainda mais as aprendizagens das crianças. Neste sentido, consideramos que as nossas atividades poderiam ser mais diversificadas mas que atingissem o mesmo fim, ou seja, dar resposta às curiosidades e interesses das crianças.

No contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico trabalhamos cinco obras de literatura para a infância, das quais, à semelhança da Educação Pré-escolar estão presentes neste relatório três guiões de exploração das mesmas que complementam também as três experiências de ensino-aprendizagem descritas e analisadas.

À semelhança da Educação Pré-escolar, no final do período destinado à Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizamos uma grelha de avaliação do trabalho (*vide* quadro 15) que havíamos concretizado no âmbito da componente curricular de português.

Quadro 17. Grelha de avaliação das metas curriculares

Área de português		Experiências ensino-aprendizagem	Avaliação	
			Adquirida	Não adquirida
Oralidade	Respeitar regras da interação discursiva.			
	Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.			
	Produzir um discurso oral com correção.			
	Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.	Experiências 1, 2 e 3	X	
Leitura e Escrita	Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.			
	Conhecer o alfabeto e os grafemas.			
	Ler em voz alta palavras, pseudo-palavras e textos.	Experiências 1, 2 e 3		X
	Ler textos diversos.	Experiências 1 e 2	X	
	Apropriar-se de novos vocábulos.			
	Organizar a informação de um texto lido.			
	Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo.			
	Monitorizar a compreensão.			
	Elaborar e aprofundar conhecimentos.			
	Desenvolver o conhecimento da ortografia.			
	Mobilizar o conhecimento da pontuação.			
	Transcrever e escrever textos.			
	Planificar a escrita de textos.	Experiências 1 e 3		X
	Redigir corretamente.	Experiências 1 e 3		X
Iniciação à Educação Literária	Ouvir ler e ler textos literários.	Experiências 1, 2 e 3	X	
	Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.	Experiências 1, 2 e 3	X	
	Ler para apreciar textos literários.	Experiências 1, 2 e 3	X	
	Ler em termos pessoais			
	Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.			
Gramática	Explicitar regularidades no funcionamento da língua.	Experiências 1, 2 e 3	X	X
	Compreender formas de organização do léxico.			

Nesta reflexão destacamos que ao abordarmos os quatro domínios propostos pelas metas curriculares para o 2.º ano de escolaridade também incidimos nos mesmos pontos, ou seja, consideramos sempre as mesmas categorias de análise, sobretudo aquelas que consideramos

essenciais para que as crianças trabalhassem alguns conceitos relacionados com o domínio da leitura e escrita. Nos registos que realizamos verificamos que não houve uma grande evolução das crianças durante o tempo destinado ao nosso estágio, pois, de uma experiência para a outra, íamos percebendo que as crianças não mostravam indícios de que haviam adquirido ainda certas aprendizagens. Contudo, sabemos que algumas das metas assinaladas são progressivas e atingíveis no final de cada nível de ensino. Desta forma, pensamos que para a nossa prática futura seja importante termos sempre estes aspetos para que ao longo do tempo, possamos alterar as nossas práticas, as nossas planificações, de modo a alterar estratégias e a pensar noutro tipo de atividades para que as crianças adquiram mais facilmente determinados conceitos.

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo complexo. Envolve conceitos que necessitam de ser trabalhados constantemente, pois, a forma como se aprende é diferente de pessoa para pessoa, de criança para criança... por outras palavras, “o aprendente tem de ser encarado como sujeito activo em todo o processo de aprendizagem. Este deve ter em conta a experiência, o estilo e o ritmo de aprendizagem do mesmo sujeito” (Goulão, 2006, p.93).

Considerações finais

Neste ponto, refletimos sobre a ação educativa desenvolvida durante a nossa Prática de Ensino Supervisionada nos dois contextos de estágio. Durante este período percebemos que o educador/professor é mais do que uma pessoa que se dispõe a ensinar, é também um pai/mãe, um amigo, um companheiro, um mediador para a criança e por muito que se tente separar estes aspetos é impossível, pois, a criança espera de nós, mais do que ensinamentos, espera amor, carinho e atenção. Também é nosso dever enquanto educadores/professores proporcionar, às crianças, momentos ricos em aprendizagens, o mais diversificadas e lúdicas possíveis.

Para enriquecer as nossas atividades, pensamos por bem ter connosco um conjunto de materiais didáticos que nos auxiliassem a complementar e a desenvolver atividades nas diferentes áreas de conteúdo/curriculares de forma a motivar as crianças para a aprendizagem. Assim, neste contexto, surgiram muitas propostas de atividades que foram programadas *a priori*, sendo que neste processo tivemos de considerar diferentes materiais didáticos e recursos educativos. Entre eles destacamos que a nossa prática em ambos os contextos, bem como a investigação que realizamos no âmbito deste relatório se sustentou, em muitos momentos, no livro de literatura para a infância.

Com este trabalho pudemos perceber que o livro para a infância não possui um conceito concreto, no entanto, sabemos que este tipo de escrita, associada a um suporte icónico, se designa de álbum ilustrado e são específicos para as crianças, embora também sejam obras de literatura para os adultos. Assim, tendo como principal destinatário as crianças, os livros de literatura para a infância devem possuir características que se adaptem às aprendizagens que se pretende que elas realizem e, os educadores/professores têm o papel de escolher e seleccionar o livro em função dessas aprendizagens.

Para nós, o livro de literatura para a infância acompanhou-nos ao longo do estágio, constituindo-se como um recurso importante quando pretendíamos que as crianças adquirissem novas palavras, novos conteúdos e conceitos e, por isso, tornou-se essencial a elaboração de guiões de exploração da história que cada um dos livros contava. No momento de exploração pretendíamos fazer passar a mensagem de que é importante ler. Reforçamos a nossa ideia, nas palavras de Sardinha (2007), quando refere que “no ensino da leitura exige-se uma aprendizagem continuada e é melhor leitor aquele que conseguir adquirir hábitos de leitura para a vida” (p.2).

Na nossa prática, que culminou no estudo presente neste relatório, queríamos expor como o livro para a infância pode ser utilizado como promotor de experiências de ensino-aprendizagem ricas em conteúdos e conceitos, tendo sempre como base a leitura e a língua materna, ou seja, “o facto de o estudo escolar da Língua Materna conduzir a aprendizagens que se irão revelar úteis na frequência de qualquer outra disciplina do currículo do aluno e ainda pela vida fora” (Sá, 2004, p.7).

Levamos algum tempo a definir o caminho a seguir no âmbito do tema a trabalhar, sendo também difícil para nós encontrarmos a questão problema, pois estávamos com dificuldades em descobrir uma questão que fosse transversal aos dois níveis de ensino. Depois de muitas reflexões com as pessoas que nos orientaram fomos percebendo que o livro para a infância podia ser a nossa base para o desenvolvimento de experiências de ensino-aprendizagem, e que nos possibilitaria trabalhar com as crianças muitos conceitos.

Nesta fase do nosso relatório resta-nos refletir sobre o nosso percurso, tendo em atenção a questão-problema: *de que forma os livros de literatura para a infância podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem no âmbito da leitura?* e os objetivos que definimos à partida e os quais nos propusemos atingir, e que agora se recordam: (i) proporcionar um conjunto de atividades de forma a trabalhar três momentos fulcrais para a leitura: antes da leitura (pré-leitura), no decorrer da leitura (leitura) e no fim da leitura (pós-leitura); (ii) perceber, através das atividades de leitura, quais as metas de aprendizagem/curriculares que pretendíamos que as crianças atingissem; e, (iii) analisar experiências de ensino-aprendizagem que tivessem sido planeadas atendendo a atividades que envolvessem as crianças na leitura. Partindo dos guiões de exploração, realizamos um conjunto de atividades que tinham como objetivo focar sempre os três momentos de leitura (pré-leitura, leitura, pós-leitura), no entanto, temos plena consciência que em muitos desses momentos, as atividades poderiam ser mais desenvolvidas, ou seja, poderíamos ter tentado fazer outras atividades ou até mesmo desenvolver ainda mais as que realizamos, sobretudo em contexto de educação pré-escolar, pois, a nosso ver, como as crianças eram pequenas (de três anos apenas), deixavam-nos receosas. Neste momento, refletindo sobre este assunto, acreditamos que não era razão para nos deixarmos ficar aquém do que poderíamos ter realizado. Através das grelhas de avaliação e da sua análise percebemos que ao longo do nosso trabalho, fomos trabalhando uma série de metas que estavam, maioritariamente, presentes nos domínios: conhecimento das convenções gráficas e a compreensão de discursos orais e interação verbal, em contexto de educação pré-escolar. Refletindo sobre este ponto, escolhemos estas metas, pois acreditávamos serem as que estavam mais

intimamente ligadas às atividades de leitura e aos três momentos fundamentais, no entanto, temos consciência que poderíamos ter abrangido um leque muito maior de metas, alargando a outros domínios. Em contrapartida, constatamos que as metas que analisamos, e por terem sido também consideradas aquando da planificação, nem sempre conseguimos atingi-las, pois, temos presente que as metas se enquadram num processo que se quer progressivo e servem para serem atingidas a longo prazo, no entanto, também nos fez perceber se houve ou não uma evolução das crianças em relação a alguns pontos. Refletindo sobre este assunto, poderíamos ter realizado de outra forma, sim poderíamos, no entanto, pensamos que esta era melhor estratégia para dar resposta à nossa questão-problema.

Tendo em consideração tudo o que acabamos de dizer, acreditamos ter dado resposta à questão-problema, na medida em que, constatamos através das grelhas, da descrição e análise das experiências de ensino-aprendizagem, que o livro de literatura é uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no domínio da leitura, e também porque aprendemos que existem inúmeras estratégias que podem levar as crianças a desenvolver o gosto e o interesse pela leitura, e depende de nós, futuros professores, aceitá-las, adaptá-las e colocá-las em prática nas nossas atividades. O livro de literatura para a infância é pois um instrumento rico em interações para a abordagem de temas, conceitos e conteúdos e só depende de nós aceitá-los e adaptá-los à nossa realidade.

Pensamos que este trabalho foi fulcral para o nosso desenvolvimento enquanto pessoas e futuras profissionais na área da educação, pois o contacto com a realidade de uma sala de atividades/aula, com grupos de crianças de idades diferentes tornou-se numa grande responsabilidade e, todas as situações que vivenciamos fizeram-nos refletir muito sobre o futuro. Com este relatório, pensamos também que pudemos colocar à prova os nossos saberes e saberes-fazer em todas as atividades que realizamos. Pudemos também perceber e refletir sobre os aspetos positivos e os que consideramos menos positivos e o que poderíamos ter feito diferente, ou não.

Referências bibliográficas

- Alôis, A. (2014). Percursos de investigação literária. O lugar da infantil nos estudos de literatura comparada. *Aletria*. Jan-abr, n.º 1. v. 24, 201-217.
- Araújo, L. (2007). A compreensão na leitura: Investigação, avaliação e boas práticas. In F. Azevedo (coord.), *Formar Leitores – das Teorias às Práticas*. (pp. 9- 17). Lisboa: Lidel.
- Azeredo, M. O., Pinto, M. I., & Lopes, M. C. (2013). *Da comunicação à expressão. Gramática de prática portuguesa 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Raiz Editora.
- Azevedo, F. (2006a). Educar para a literacia: para uma visão global e integradora da língua materna. In F. Azevedo (coord.), *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp.1-10). Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. (2006b). Literatura infantil, recepção leitora e competência literária. In F. Azevedo (coord.), *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp.11-32). Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. (2008). A reivindicação da liberdade sob o ponto de vista da literatura infantil: Alguns exemplos de autores contemporâneos. In E., Debus (org.) *A literatura infantil e juvenil de língua portuguesa: leituras do Brasil e d'além-mar* (pp.165- 172). Blumenau: Nova Letra.
- Azevedo, F., Albuquerque, F., Balça, A., Barbeiro, L., Castro, S., ... Ventura, P., (2006) *Língua materna e literatura infantil – Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F., Sáiz, C., Araújo, A., Barros, L., Coutinho, V., ... Souza, R., (2007). *Formar Leitores – das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Metas curriculares de matemática - ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora
- Blockeel, F., (2001) *Literatura juvenil portuguesa contemporânea: Identidade e alteridade*. Lisboa: Editora Caminho.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de português*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC].
- Charneco, J. (2012). *Literatura Infantil na promoção de valores* (Relatório Final). Instituto Politécnico de Beja.
- Cerrillo, P. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. In F. Azevedo (coord.), *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp.33-46). Lisboa: Lidel.
- Costa, L. (1997). *Culturas e escola – a sociologia da educação na formação de professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Coutinho, V., & Azevedo, F. (2007). A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: o papel da escola. In F. Azevedo (coord.), *Formar leitores, das teorias às práticas* (pp.35-44). Lisboa: Lidel.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC].
- Duarte, J. (2009). *O jogo e a criança*. Tese de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Duarte, S. (2001). “Don Quijote” na literatura infantil. *Revista da Faculdade de Letras “Linguas e literaturas”*, XVIII, 487- 502.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente. Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de- infância. In F. Azevedo (coord.), *Formar Leitores – das Teorias às Práticas*. (pp. 9- 17). Lisboa: Lidel.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

- Freitas, M., Alves, D., Costa, T., (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC].
- Guerreiro, C., Castanheira, L., & Queirós, T. (2007). Livros e leitura: algumas reflexões acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia em contexto do espaço lúdico para a infância da escola superior de educação de Bragança. In *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância* (pp.169-178). Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As artes no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC].
- Gomes, J. (1996). *Da nascente à voz. Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Goulão, F. (2006). Entrar na linguagem escrita brincando. Português língua materna e não materna. In F. Azevedo (coord.), *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp.93-107). Lisboa: Lidel.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G, & Boutin, G. (2010). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC].
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC].
- Mendes, M. d., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC].
- Mesquita, A. (2011). A literatura: um passaporte para a vida. *Revista Álabe*, n.º 3, jun, 1-9. [<http://www.ual.es/alabe>].

- Ministério da Educação [ME] (2004). *Organização curricular e programas do ensino básico - 1.º ciclo*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB] (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Monteiro, M., (2007). *Guia do aluno – Área de projeto 12.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Ramos, A. M., (2007). *Livros de palmo e meio – Reflexões sobre a literatura para a infância*. Lisboa: Editora Caminho.
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., ... Pinto, M. (2009). Programa de Português do Ensino Básico: Lisboa: Ministério da Educação.
- Ríos, I. (2014). Falar para escrever. Tens alguma coisa para dizer? In F. L. Viana, & I. Ribeiro, (coords.), *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância* (pp.24-43). Carnaxide: Santillana.
- Rocha, N., (1984). *Breve história da literatura para crianças em Portugal*: Lisboa – Instituto de Cultura e Língua Portuguesa – Ministério da Educação.
- Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1.º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didácticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.
- Santos, E. (2012). *Dificuldades e potencialidades nas competências pré leitoras e hábitos de leitura familiar: Um estudo exploratório com um grupo de crianças do ensino pré-escolar*. Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga.
- Sardinha, M. G. (2007). Formas de ler: Ontem e hoje. In F. Azevedo (coord.), *Formar leitores, das teorias às práticas* (pp.45-68). Lisboa: Lidel.
- Serrão, E. (2009). *O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança* (tese de mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC].
- Silva, V. A. (1981). Nótula sobre o conceito de literatura infantil. In D. Sá, *A literatura infantil em Portugal* (pp.11-15). Braga: Edição da Editorial Franciscana.

- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Leitura. Guia de implementação do Programa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte
- Sousa, O. C. (2007). O texto literário na escola: uma outra abordagem – círculos de leitura. In F. Azevedo (coord.), *Formar leitores, das teorias às práticas* (pp.45-68). Lisboa: Lidel.
- Viana, F. L., Cruz, J., & Cadime, I. (2014). «Ler» antes de ler. Como facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita?. In F. L. Viana, & I. Ribeiro, (coords.), *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância* (pp.6-23). Carnaxide: Santillana.
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (coords.) (2014). *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância*. Carnaxide: Santillana.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Baptista, A., Brandão, S., Costa, L., & Santos, S. (2014). Falar, ler e escrever no jardim de infância. Como a investigação suporta a ação. In F. L. Viana, & I. Ribeiro, (coords.), *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância* (pp.44-77). Carnaxide: Santillana.

Legislação Consultada

- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. In *Diário da República, 1.ª Série* - N.º 237 – 14 de outubro de 1986, 3067-3081.
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. In *Diário da República, 1.ª Série* - N.º 34 – 10 de fevereiro de 1997, 670-673.
- Lei n.º 147/97 de 11 de junho. In *Diário da República, 1.ª Série* - N.º 133 – 11 de junho de 1997, 2828.